



**Guilherme de Alcantara**

**“Uma escola *da ou para* a periferia? A produção das qualidades e dos direitos à educação em uma escola de Duque de Caxias.”**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro  
Abril de 2016



**Guilherme de Alcantara**

**“Uma escola *da ou para* a periferia? A produção das qualidades e dos direitos à educação em uma escola de Duque de Caxias.”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Cynthia Paes de Carvalho**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup>. Isabel Alice Oswald Monteiro Leis**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes**

UNIRIO

**Prof<sup>a</sup>. Lea Pinheiro Paixão**

UFF

**Prof<sup>a</sup> Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de abril de 2106.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

### **Guilherme de Alcantara**

Graduou-se em Geografia na UFRJ em 2002. Possui mestrado em planejamento urbano e regional no IPPUR-UFRJ. Realizou estágio de doutorado sanduíche no Observatoire Sociologique du Changement, na Sciences Po, Paris. É professor da rede municipal de Duque de Caxias. Foi professor substituto do CAP-UFRJ e do Departamento de Educação da UERJ.

#### Ficha Catalográfica

Alcantara, Guilherme de

Uma escola da ou para a periferia? : a produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias / Guilherme de Alcantara ; orientadora: Vera Candau. – 2016.

231 f. : il.(color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Qualidade da educação. 3. Escola pública. 4. Organização da escola. 5. Identidade escolar. 6. Rede de ensino. I. Candau, Vera. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

À minha orientadora Vera Candau, por ter aceitado este orientando, por ter me apresentado à discussão sobre igualdade e diferença na educação que está na base desta tese, por ter me dado liberdade de experimentar e por saber os momentos certos de intervir, pôr meus pés no chão, botar pressão e me orientar. Seguramente, uma sabedoria e uma disposição cada vez mais escassa em tempos de avanço do produtivismo.

À professora Agnès van Zanten, por ter me aceitado para um estágio de doutorado sanduíche de um ano que consistiu em um momento de grande aprendizado em várias dimensões da vida. Obrigado por suas valiosas dicas e contribuições teóricas e metodológicas.

Aos professores do departamento de educação da PUC-Rio, pelas contribuições nas disciplinas e demais eventos, em especial, à professora Cynthia Paes de Carvalho, cuja disciplina Gestão Democrática da Educação foi importante na organização da reflexão aqui apresentada.

Aos professores Frédéric Vandenbergue, Tânia Dauster e Zaia Brandão por suas importantes contribuições nos exames de qualificação.

Ao pessoal do *Observatoire Sociologique Du Changement*, aos professores das disciplinas que cursei no departamento de sociologia da Sciences Po e aos doutorandos e professores do ESCOL/Paris8 que permitiram minha presença em seus debates.

Ao povo do GECEC, parceiros cruciais nas reflexões acerca do paradigma da diferença na educação, e por fazerem a minha experiência do doutorado muito mais gostosa e amena.

Aos colegas de PUC, pelo aprendizado coletivo que me proporcionaram, em especial, Cintia Nascimento, Dila Carvalho, Fernando Santos e Kaé Colvero.

Aos amigos-colegas-mestres do Projeto Universidade Popular: Alexandre Bortolini, Bernardo Suprani, Ernesto Vidal, Fernanda Pereira, Fabrício Carvalho, Flávio Paixão, Isabel Lima, Lúcia de Fátima, Marcele Ribeiro, Maria Manero, Marcos Paulino e muitos outros. Pois tenho certeza que a minha identidade de professor e a origem das reflexões desta tese está no trabalho coletivo realizado no UP.

A todos os colegas profissionais da educação de Duque de Caxias engajados na melhoria da educação pública do município, primeiramente, por terem coletivamente me proporcionado as condições financeiras e estatutárias de fazer esta tese. Segundo, pelo aprendizado que tem sido a convivência com muitos na terna dureza que é o trabalho numa rede de ensino cheia de problemas infraestruturais, organizacionais e políticos como a de Caxias.

Aos profissionais da Escola Municipal Barro Branco, por abrirem as portas da escola, das salas de aula, das reuniões e os corações para este colega pesquisador. O que aprendi no tempo de convívio com a escola não tem preço, nem título. Muito obrigado a todos.

A todos os amigos que de algum modo contribuíram-foram muitos!

Aos eternos amigos irmãos Carol, Carla, Erika, Fábio, Flavinha, Igor, João, John, Laura, Leandro, Ric, Vinícius, Viviane, Wellington. Sem todo o amor de nossas relações, não *rolava*!

A João Laguens pela escuta e pelas conversas sobre nossas pesquisas, dicas e orientações para este professor metido a etnógrafo.

A Aurélio, Bénédict e Arthur Caldas; a Maud Chrio, Paul Simondon, Ulysses e Anouck, minha família franco-brasileira. Todos fundamentais no incentivo a minha ida e no apoio durante minha estadia na França. E, sem o cuidado, a interlocução e o apoio logístico de Maud nos últimos anos esta tese não teria esta forma.

À minha família colombiana e aos amigos super requete chéveres: Carito, Johana e Oscar. Todos contribuíram muito nos meses finais de escrita.

À toda minha família brasileira, em especial, à Tia Beth, grande incentivadora das minhas aventuras acadêmicas.

Aos meus pais, negros guerreiros, saídos da extrema pobreza, que educaram um filho lutador como eles e professor.

Ao meu amor, Catalina León!!! Um ser lindo e iluminado, mulher apaixonante, que me inspira nas mais diversas dimensões da vida, inclusive na acadêmica. Boa parte das reflexões desenvolvidas nesta tese surgiram da leitura de seus trabalhos ou de conversas instigantes.

## Resumo

Alcantara, Guilherme; Candau, Vera Maria Ferrão. **Uma escola da ou para a periferia?** A produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias. Rio de Janeiro, 2016. 231p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa parte da ideia de que a qualidade da educação escolar é um processo social, e que existem esforços de atendimento de parte da diversidade de concepções sobre a escolarização presente na sociedade, principalmente, das demandas das classes mais abastadas. Como seria a construção de um projeto pedagógico voltado para as especificidades das classes populares das periferias metropolitanas? Nesta tese, realizou-se uma etnografia em uma escola pública da periferia do município de Duque de Caxias considerada “democrática” e de “qualidade” por diversos atores sociais e da comunidade escolar com os objetivos de apreender: 1. quais são os sentidos que estes atores empregam para definir a escola assim; 2. quais as associações entre esses sentidos e as relações sociais e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola; e 3. quais são os constrangimentos impostos pelo sistema de ensino ao projeto. Esta etnografia se baseou em intenso trabalho de campo ao longo de 19 meses, com mais de 600 horas de observação, da qual se produziu cerca de 500 páginas de anotações e mais de 70 horas de gravações de entrevistas, reuniões entre os profissionais da escola, com responsáveis, alunos, acadêmicos, com gestores da SME e de eventos nos quais a escola esteve convidada em universidades. Esta escola vem se propondo a construir uma forma de coordenação e organização do trabalho escolar orientada à compreensão de diferenças entre culturas da escola e das famílias, associadas às questões de classe e ao isolamento decorrente da segregação territoriais, bem como à valorização das diferentes trajetórias individuais dos alunos. Neste sentido, procuram construir uma “escola *para* a periferia”, que trabalharia levando em consideração contextos e diferenças para reduzir/reverter os processos de produção das desigualdades que constituem a experiência na Escola. Para os atores escolares, as análises da qualidade do ensino não podem se restringir ao desempenho dos alunos, às relações de ensino-aprendizagem em sala, nem mesmo à esfera do estabelecimento. Pois, a oferta de uma educação pública de qualidade

ali é interdependente e associada às regulações e ordenamentos desenvolvidos nas interações com a estrutura física da escola, entre redes públicas e privadas, entre os estabelecimentos, com os territórios, com as políticas da rede de ensino, com a política local, com a inserção da Escola Pública na sociedade e com as políticas educacionais a ela endereçadas. Em suas ações, os atores escolares manipulam e reconstituem identidades pessoais e profissionais, redefinem princípios éticos e de justiça escolar, reorganizam modos de interação entre si e com o conhecimento, flexibilizam hierarquias do estabelecimento e da rede municipal de ensino. Estes processos e mobilizações estão vinculados a uma interpretação e adoção singular do princípio do direito à educação pública de qualidade.

### **Palavras chave**

Qualidade da educação; Escola pública; Organização da escola; Identidade escolar; Rede de ensino.

## Abstract

Alcantara, Guilherme; Candau, Vera Maria Ferrão. (Advisor) **A school of or for the periphery?** The production of educational qualities and rights in a school in Duque de Caxias - RJ. Rio de Janeiro, 2016. 231p. PhD Thesis. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research conceives the definition of educational quality as a social process, with only a few aspects of the diversity of conceptions of schooling present in society being met, and usually limited to upper and middle class demands. What would the construction of an educational project catering to the particular demands of the lower classes look like? This ethnography studies a public school in the poor suburbs of Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro, which is considered by distinct social actors to be a “democratic” and “quality” one. The research goals seek to understand: what are the meanings that these actors use to define the school as “quality” and “democratic”; how do these meanings affect social relations and educational practices at the school; and what are the constraints imposed on the school by the educational system. The ethnography was based on intensive fieldwork over a period of 19 months, with more than 600 hours of observations, from which was produced 500 pages of field notes and more than 70 hours of recordings of interviews, meetings with teachers, parents, pupils, researchers, schoolboard administrative staff and events at universities. The educational project of the school proposes a specific form for the coordination and organization of *schoolwork*, oriented to *the understanding* of differences between school and lower class family cultures, the effects of urban segregation, and individual pupil trajectories. In this sense, school actors seek the construction of a “school for the poor *periphery*”, which works towards reducing or reverting the production of the inequalities that constitute the school experience. For actors at the school, analysis of educational quality must not be limited to the performance of students, teaching- learning relations in the classroom, nor to the environment of the establishment. As such, the offer of quality public school education is interdependent and associated with the regulations and social orders developed in interactions with the physical structure of the school, between the private and public school systems and inter-

organizational relations, with the territories, with the educational system and the politics of the teaching network and area, with the position of the public school in society, and with educational policies. In their actions, school actors manipulate and rebuild personal and professional identities, redefine ethical principles and school justice, reorganize forms of interaction between actors, and between themselves and knowledge, and *make school and local education system hierarchies flexible*. These processes and mobilizations are all linked to the singular enactment of the right to quality public education.

## **Keywords**

Education quality; Public school; School organization; School identity; Schoolboard and School department.

## Sumário

1. Introdução	14
1.1. A origem das questões da tese	14
1.2. O objeto e objetivos do estudo	16
1.3. Debate teórico-metodológico	23
1.3.1. A tese e os campos: qualidade, organização, coordenação, identidade e política	24
1.3.2. Etnografar a produção da qualidade em uma escola pública da periferia	31
1.4. “O paraíso não está na E.M. Barro Branco”: introdução ao cotidiano da escola	41
1.4.1. Estrutura da escola, território, coordenação do trabalho escolar	41
1.4.2. Identidade e qualidades da escola	47
1.5. Parte 1 - Construir a escola: origem e construção do projeto político-pedagógico da Barro Branco	53
2. Organizar-se contra a pobreza da escola pública e a dinâmica política local	55
2.1 A luta pelo acesso à escola pública no Jardim Barro Branco	55
2.2 As mobilizações contra a pobreza material da escola pública	63
2.3 Consolidando uma identidade político- pedagógica e profissional mais autônoma	80
2.4 Uma organização escolar ajustada ao território e ao ambiente institucional	93
3. Construir um projeto pedagógico	97
3.1. Antes de repensar a alfabetização, reelaborar os problemas da escola	99
3.2. Reproblematizando, ressignificando e reorganizando a alfabetização	105

3.3. Em busca da “filosofia da escola”: conflito, coordenação e Responsabilidades	112
3.4. O PPP como concretização de uma nova forma de regulação das relações na escola vinculada às diretrizes nacionais	124
3.5. Parte 2 – A E.M. Barro Branco e as qualidades do sistema de ensino municipal de Duque de Caxias	127
4. Otimizando a escola: burocracia, política e o princípio do pedagógico	129
4.1. Juntando turmas: a pedagogia da otimização no EJA	129
4.2. A gestão de pessoal e o fetiche do lotacionograma	134
4.3. As perturbações à ordem da escola: reflexões e reações em torno do “desmonte do projeto de escola”	139
4.4. Sensibilização e mobilização da comunidade escolar em torno da defesa do “projeto de escola”	150
4.5. Encontrando o outro lado: a organização da rede e o eclipse do pedagógico	164
4.6. Mobilizações na rede de ensino: a SME como administração e mediadora política?	175
4.7. Sentidos, racionalidades, justiça e a regulação das qualidades na rede municipal de Caxias	181
5. A nota é o que importa? A tensão entre a qualificação do cotidiano do trabalho pedagógico e a regulação pelo desempenho dos alunos	188
5.1. Avaliações e valorações da e na Escola Pública	189
5.2. O significado da avaliação do ensino e da aprendizagem na EMBB	192
5.3. O significado da política de avaliação externa para a EMBB	197
5.4. A gestão da rede e os exames: a nota como único parâmetro palpável?	203
5.5. Os desajustes na avaliação e na qualificação do cotidiano escolar	208
6. Considerações finais	213

6.1. A escola “de qualidade e democrática” e a coordenação do trabalho escolar cotidiano	216
6.2. A coordenação do trabalho na organização escolar e suas interações com o ambiente externo	218
6.3. Algumas questões suscitadas pelas críticas presentes no projeto da escola	220
7. Referências bibliográficas	223
8. Anexo	231

## **Siglas**

JBB – Jardim Barro Branco

COC – Conselho de Classe

CRE – Conselho de Representante das Escolas

EMBB – Escola Municipal Barro Branco

IASERJ – Instituto de Assistência dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro

AMJBB – Associação de Moradores do Jardim Barro Branco

EP – Equipe pedagógica.

EPA – Equipe pedagógica ampliada ETAP – Equipe técnica e pedagógica. PPP – Projeto político-pedagógico

SEPE – Sindicato dos profissionais da educação

SME – Secretaria Municipal de Educação SSA – Sala de solicitação de aprendizagem TCE – Tribunal de Contas do Estado

TE – Trocas de Experiência

UE – Unidade Escolar

# 1. Introdução

## 1.1. A origem das questões da tese

O que faz uma boa escola? Essa é uma pergunta simples que exige uma resposta complexa, e que poderia ser acrescida com outras indagações como: boa em que sentido e em qual contexto? E para quem? A primeira questão orienta uma série de estudos que têm a escola como objeto, que buscam identificar quais são as práticas capazes de produzir a boa escola. Em diferentes espectros, dos estudos quantitativos aos qualitativos, pelo viés das escolas eficazes ou por setores do campo crítico, muitas destas análises desenvolvem prescrições de práticas indutoras de qualidade nas escolas. As outras duas questões procuram chamar atenção para o fato que a produção e a definição de uma boa educação escolar possui diferentes dimensões e perspectivas, mesmo que um modelo ou forma de escola seja universalmente difundido e hegemônico. A definição de qualidade da escola é, portanto, um processo social.

A minha primeira experiência docente formal foi como professor substituto em um colégio de aplicação de uma universidade pública, que à época se situava entre os primeiros colocados do país nos exames oficiais. Ao mesmo tempo, a escola vivia uma mudança em sua composição, devido à democratização do acesso concretizada pela realização de sorteios. Entre os professores, experimentei o que era um conflito entre as diferenças de concepção acerca da educação. Uma parte dos alunos de perfil mais popular sofria mais dificuldades em suas trajetórias escolares, e muitos eram excluídos por mecanismos oficiais de jubramento ou por outros informais e simbólicos. O modo de funcionamento da escola era efetivo para a produção de resultados junto a certos segmentos de alunos, mas menos com outros.

Ao contrário de como ocorre em muitos países desenvolvidos, no Brasil, a larga e consolidada expansão do setor privado de ensino nos deixa claro, sem a necessidade de grandes elucubrações, que as famílias utilizam modos distintos de avaliar a qualidade da escola. Estes tendem a estar vinculados às próprias visões de mundo, pertencimentos, trajetórias, perspectivas de futuro e estratégias adotadas por indivíduos e famílias.

Assim, há escolas - e famílias - que valorizam a disciplina, a liberdade, os resultados em exames, o ensino moral ou religioso, a internacionalização, o multiculturalismo etc. Embora reguladas pelas relações de um mercado escolar, há escolas privadas e públicas diferentes para públicos variados e concepções distintas do que é a escola deva ser.

Se pensarmos o sistema de ensino básico brasileiro como o conjunto das interações entre os setores privado e público, como veremos que os atores da Escola Municipal Barro Branco (EMBB) o analisam e como ele de fato é, poderíamos supor que existe algum esforço de atendimento da diversidade de concepções sobre a escolarização das crianças presente em nossa sociedade<sup>1</sup>. Contudo, este esforço de diferenciação está, em geral, restrito ao atendimento daqueles que podem pagar. Não há, por exemplo, uma proliferação de projetos escolares públicos ou privados adaptados às necessidades e voltados para o atendimento das especificidades vinculadas às diferenças associadas aos modos de vida das classes populares. Khan (2011) etnografou uma escola de elite nos Estados Unidos e, dentre outras coisas, apontou como instituição procura desenvolver uma educação e uma organização escolar que relaciona as características, as necessidades e as expectativas de seu público com as imposições colocadas pelas novas configurações sociais e modos<sup>1</sup> de reprodução dos estratos mais abastados. Ora, por que há escolas voltadas às demandas de certos grupos sócio-culturais e não há outros? Existiriam, portanto, *qualidades* de educação e de ensino? Estas questões estão no âmago das ações que compreendem o objeto de pesquisa desta tese: se há diferentes possibilidades de organização da escola e das relações de ensino e aprendizagem, quais seriam os modos mais efetivos para o desenvolvimento das crianças atendidas pelas escolas em sua diversidade – e pela E.M. Barro Branco em particular?

Com todos os problemas, lacunas e contradições, uma das interpretações possíveis do que será analisado nesta tese é que muitos dos atores envolvidos na construção do projeto da Escola Municipal Barro Branco, objeto deste estudo, vêm se propondo a construir uma forma de organização do trabalho escolar e das relações de ensino-aprendizagem orientada pela tentativa de compreensão e

---

<sup>1</sup> Até que ponto o foco da academia na análise do ensino público concorre para a limitação do conhecimento sobre as dinâmicas sociais presentes no sistema de ensino básico brasileiro? Para alunos, responsáveis e profissionais da EMBB, a constituição do que é a Escola Pública está constantemente referida a uma comparação com a rede privada.

incorporação dessas diferenças entre cultura da escola e da família (BOURDIEU e PASSERON, 2006; 2008), especialmente, as associadas às questões de classe e ao isolamento decorrente da segregação territoriais que tangencia a vida da maior parte de seus alunos, bem como orientada à assunção das diferentes trajetórias individuais de cada criança. É neste sentido que considero que estes atores procuram construir uma “escola *para* a periferia”<sup>2</sup>, que procuraria trabalhar levando em consideração tais contextos e diferenças para reduzir/reverter os processos de produção das desigualdades que constituem a experiência no sistema de ensino. A provocação do título da tese remete, portanto, à discussão acerca da introdução do paradigma da diferença na análise das desigualdades e das qualidades das escolas e dos sistemas de ensino (CANDAU e LEITE, 2011; CANDAU, 2012).

Em suas ações, os atores escolares sinalizam que as discussões e as análises acerca da qualidade do ensino não podem, naquele contexto, se restringir ao desempenho em provas, às relações de ensino-aprendizagem em sala, nem mesmo à dimensão do que ocorre dentro do estabelecimento. Pois, como demonstram, a oferta de uma educação pública de qualidade é interdependente e está também associada às regulações e ordenamentos desenvolvidos nas interações entre redes públicas e privadas e entre os estabelecimentos, à interação das escolas com os espaços nos quais se inserem, com a política da rede de ensino, com a política local, com a questão da inserção da escola pública na sociedade brasileira e as políticas educacionais a ela endereçadas.

## 1.2. O objeto e objetivos do estudo

As observações que realizei e os dados que serão apresentados indicam que a E.M. Barro Branco (EMBB), da rede municipal de Duque de Caxias, é amplamente reconhecida como uma escola pública de qualidade.

---

<sup>2</sup> Em *École de la Périphérie* (Escola da Periferia), van Zanten (2001) apresenta a constituição de uma configuração periférica no sistema de ensino francês, que consiste em uma certa adaptação da forma escolar hegemônica e do funcionamento do sistema às condições socioculturais, políticas, econômicas e territoriais da periferia desfavorecida. Esta adaptação às configurações e interações ali desenvolvidas contribuiriam para uma maior segregação e para o aumento das desigualdades educacionais. Conforma-se assim uma escola da periferia, apontando que a educação nacional pública francesa não era igual para todos como preconizava o ideário. No Brasil, há quem diga que se constituiu há décadas uma “Escola Pública pobre” (ALGEBAILLE, 2004). E, guardados os devidos cuidados, é possível fazer paralelos entre os dois fenômenos.

Esta avaliação parte de atores variados, seja de observadores externos ou da comunidade escolar – alunos, responsáveis, profissionais da educação da escola e da rede municipal, funcionários da escola e da SME e a rede de apoio<sup>3</sup>. Por exemplo, um dos programas sobre educação mais tradicionais da TV brasileira já gravou dois de seus episódios nas dependências da escola. Durante meu trabalho de campo, esta foi contatada por uma produtora para a realização de um documentário de curta duração. Meses depois, a maior rede televisiva do país também se interessou em realizar uma reportagem que passaria em um programa voltado às experiências “do futuro”<sup>4</sup>.

Vale ressaltar que boa parte do interesse desses produtores parte da avaliação de acadêmicos da área de educação que dão consultoria às produtoras do audiovisual. Este consiste um outro ponto de partida fundamental: acadêmicos de perspectivas variadas do campo crítico ou progressista consideram a EMBB uma escola pública de referência. Os integrantes da escola são frequentemente convidados a dar palestras, a participarem de grupos de pesquisa e a escola tem servido de campo de investigação para uma série de pesquisadores<sup>5</sup>. Conta uma das componentes da equipe pedagógica (EP) que o marido, professor de biologia, fazia um curso de extensão na UERJ e ouviu sua professora citar a escola como exemplo de educação democrática. Perguntada se conhecia pessoalmente a experiência, a professora em questão dissera que não, que tinha muita vontade, mas que só conhecia por relatos que ouvira em espaços universitários.

Além disso, a EMBB foi a única das 174 Unidades Escolares (UEs) da rede municipal de ensino de Duque de Caxias a ter o direito de escolher o seu próprio diretor entre o período de 1998 a 2015. Em novembro de 2015, pela primeira vez,

---

<sup>3</sup> Embora eu esteja de acordo com a visão da própria EMBB de que auxiliares de secretaria, merendeiras, porteiros e auxiliares de serviços gerais também realizam um trabalho pedagógico, chamarei de profissionais da educação aqueles que fizeram concurso para professor I ou II (respectivamente, os dos anos finais e anos iniciais do ensino fundamental) ou para orientador pedagógico ou educacional na rede municipal. No âmbito das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Caxias, como a EMBB, os professores podem ocupar os cargos de professor de turma, de sala de leitura (SL), de sala de informática (SI), sala de recursos (SR), turmas de alunos especiais (TE), outros projetos, dirigente de turno (DT), diretora e vice. As orientadoras podem ocupar os cargos de orientação pedagógica (OP), orientação educacional (OE), diretora e vice.

<sup>4</sup> Na rede de apoio, incluem ex-alunos, ex-responsáveis de alunos, ex-profissionais da educação da escola, profissionais da rede e sindicalistas, pesquisadores atuando, que atuaram ou acompanham o trabalho da escola e outros atores que eventualmente contribuam com o projeto. No caso da E.M. Barro Branco, as redes sociais desenvolvidas possuem papel relevante na constituição do projeto, na produção e na manutenção da qualidade da educação.

<sup>5</sup> Durante meu trabalho de campo, havia ainda uma mestranda e quatro professores-pesquisadores da UNIRIO, UFF e UERJ.

e após aproximadamente 20 anos de demandas dos profissionais da educação da rede, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou eleições diretas para que a escolha do diretor seja feita pela comunidade escolar de cada UE. Outra singularidade da trajetória da EMBB, é que, até onde consegui verificar, ela parece ser a única escola pública do país a nunca ter realizado as avaliações externas do governo federal. Para tal, o coletivo vem se justificando nos princípios determinados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que garantem o princípio da gestão democrática e da autonomia pedagógica das escolas públicas. Os exames nacionais padronizados, segundo os profissionais da educação da escola, se opõem sua proposta pedagógica.

Assim sendo, o que faz as pessoas acharem que a EMBB é uma escola pública de qualidade, democrática e uma referência? Sem dúvida, essa é uma das muitas questões que percorrerá este trabalho. E este é o ponto de partida epistemológico-teórico-metodológico escolhido para esta pesquisa: no Brasil, escolas públicas compostas majoritariamente por alunos das classes populares, em especial as situadas em bairros periféricos das metrópoles, tendem a ser classificadas como de má qualidade, mas, a Escola Municipal Barro Branco, não. Deste modo, esta tese não empreende um esforço investigativo com o intuito de identificar se a prática político-pedagógica da EMBB é de fato de qualidade, se é democrática de verdade ou realmente digna de ser uma referência. Parto da afirmação de diferentes atores de que a escola pratica uma educação de qualidade e democrática para tentar descrever ações e impressões e compreender o que querem dizer com isso. Ou seja, o objetivo é apreender quais são os sentidos que os atores empregam para definir que a escola é de qualidade e democrática, e quais as associações entre estes as relações sociais e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Este movimento pode contribuir para a identificação de significações e discursos sobre suas experiências cotidianas.

A qualidade parece ser compreendida pelos atores – e por mim – para além da nota individual do aluno, do desempenho. Ela se refere a atributos da experiência dos atores na escola, sendo consequência dos sentidos e formas dos ordenamentos, dos processos e das interações sociais vividos cotidianamente no âmbito do estabelecimento. Esta chave de compreensão da qualidade como atributos da experiência escolar cotidiana depende da identificação dos sentidos que os atores vêm empregando em suas ações nos 29 anos de construção deste projeto e sua

interação com o território, com a rede de ensino e a política de Caxias, com a Escola Pública brasileira - instituição bastante incompleta e estigmatizada.

Assim sendo, o que faz as pessoas acharem que a EMBB é uma escola pública de qualidade, democrática e uma referência? Sem dúvida, essa é uma das muitas questões que percorrerá este trabalho. E este é o ponto de partida epistemológico-teórico-metodológico escolhido para esta pesquisa: no Brasil, escolas públicas compostas majoritariamente por alunos das classes populares, em especial as situadas em bairros periféricos das metrópoles, tendem a ser classificadas como de má qualidade, mas, a Escola Municipal Barro Branco, não. Deste modo, esta tese não empreende um esforço investigativo com o intuito de identificar se a prática político-pedagógica da EMBB é de fato de qualidade, se é democrática de verdade ou realmente digna de ser uma referência. Parto da afirmação de diferentes atores de que a escola pratica uma educação de qualidade e democrática para tentar descrever ações e impressões e compreender o que querem dizer com isso. Ou seja, o objetivo é apreender quais são os sentidos que os atores empregam para definir que a escola é de qualidade e democrática, e quais as associações entre estas as relações sociais e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Este movimento pode contribuir para a identificação de significações e discursos sobre suas experiências cotidianas.

A qualidade parece ser compreendida pelos atores – e por mim – para além da nota individual do aluno, do desempenho. Ela se refere a atributos da experiência dos atores na escola, sendo consequência dos sentidos e formas dos ordenamentos, dos processos e das interações sociais vividos cotidianamente no âmbito do estabelecimento. Esta chave de compreensão da qualidade como atributos da experiência escolar cotidiana depende da identificação dos sentidos que os atores vêm empregando em suas ações nos 29 anos de construção deste projeto e sua interação com o território, com a rede de ensino e a política de Caxias, com a Escola Pública brasileira - instituição bastante incompleta e estigmatizada.

O projeto político-pedagógico da EMBB se desenvolveu a partir de intensos processos de crítica ou tensionamento de concepções de justiça, de direito e de educação adjacentes à forma escolar predominante em Caxias, bem como às identidades e à ética profissional a ela relacionadas. Considerando que a escola mantém sua mobilização por três décadas, desenvolvi um conjunto de questões que orientam o trabalho: 1. Como os atores no cotidiano escolar produzem os sentidos

de suas concepções e práticas político-pedagógicas a partir das interações entre si e com o contexto vivido no estabelecimento de ensino e na esfera local?<sup>6</sup>; 2. Neste processo, que relações se estabelecem entre as práticas e concepções pedagógicas, de gestão/administração escolar e o modo como se produz conhecimento na EMBB?; e 3. Se a escola é considerada de qualidade e democrática, quais são os constrangimentos e os limites impostos pelo sistema de ensino de Caxias às suas concepções e práticas? As referências a estas questões orientadoras – e não propriamente respostas a elas – aparecem em todos os capítulos da tese, atravessando várias dimensões da experiência cotidiana da EMBB.

A primeira questão remete a um problema frequente às análises sobre questões educacionais, em especial no caso brasileiro: a análise dos estabelecimentos escolares descolada de seu contexto institucional e territorial. Ao longo da tese, procura-se construir uma narrativa que clarifique que os posicionamentos dos atores no dia-a-dia da escola estão constantemente referidos às configurações e regulações presentes no nível da organização, o estabelecimento de ensino, e no nível institucional – referido ao sistema de ensino, à rede municipal e à posição da Escola Pública na sociedade brasileira; posicionamentos esses territorialmente referenciados.

A segunda pergunta reflete a dificuldade de execução, no caso da EMBB, de uma separação abstrata e arbitrária de termos/conceitos tão naturalizados nas análises acadêmicas sobre a Escola, como: gestão, administração, ensino, aprendizagem, orientação, avaliação, formação, transmissão e produção de conhecimento. O movimento realizado pelos atores da escola de desestabilização das concepções pedagógicas, das identidades e da ética profissional hegemônicas embaralha os referentes das classificações e definições vinculadas a tais termos/conceitos, evidenciando como estes podem expressar naturalizações de certa forma escolar. Ao longo do texto, procurei destacar outras possibilidades de reflexão das interações entre atores no estabelecimento de ensino suscitadas pela descrição das ações.

A última questão procura dar conta das interações entre atores e sistema de ensino - concretizado nas ações da SME e nas políticas educacionais que incidem

---

<sup>6</sup> A esfera local compreende aqui as relações da escola com o território – no qual se inclui o bairro do Barro Branco, com o sistema de ensino público/privado e com as configurações políticas (partidárias, não-partidárias, poderes paralelos).

sobre a EMBB, em seus movimentos de busca da produção e reprodução da Escola Pública. Os estudos das escolas eficazes procuraram perceber porque umas escolas são melhores do que outras, e chegaram à conclusão que certas práticas são geradoras de um melhor desempenho dos alunos em testes (BARBOSA, 2011). Uma sugestão aí subentendida é que caberia replicar tais práticas para gerar mais qualidade nos diferentes sistemas de ensino. No entanto, por que nem todos os docentes e estabelecimentos as empregam? Como veremos, os profissionais da EMBB desenvolveram de modo autóctone, entre outras, práticas assinaladas por estudiosos como geradoras de uma escola eficaz (MELO 1994 apud BARBOSA, 2011). Contudo, e primeiramente, isso exigiu um processo de reconfiguração identitária e organizacional e, ao mesmo tempo, um constante enfrentamento dos constrangimentos impostos pelo contexto institucional e territorial<sup>7</sup>.

Nas ações individuais e coletivas que vêm constituindo o projeto da EMBB, os atores manipulam e reconstituem identidades pessoais e profissionais, redefinem os princípios éticos e de justiça escolar predominantes no sistema de ensino, reorganizam os modos de interação entre si e com o conhecimento, flexibilizam as hierarquias tradicionais de poder do estabelecimento e da rede municipal de ensino.

Os dados apresentados indicam que estes processos e mobilizações estão de alguma maneira vinculados a um princípio que paulatinamente passou a orientar as ações na escola: o do direito à educação pública de qualidade para cada criança atendida. Todas estas reconfigurações se associam ao modo como os atores concebem e se organizam para promover cotidianamente a aplicação e o respeito a este princípio.

Neste sentido, eles empreendem uma verdadeira disputa pelos sentidos, definições e fronteiras do que é, na prática, o direito à educação pública de qualidade para alunos do bairro do Jardim Barro Branco, propondo um modo

---

<sup>7</sup> Em 2007, frequentei algumas aulas de uma disciplina oferecida entre o departamento de educação da PUC e o IPPUR/UFRJ que tocavam na temática das escolas eficazes. Fui apresentado a um argumento que defendia que, entre outras coisas, e guardadas condições estatísticas de proximidade de condições, em escolas que professores passam deveres de casa os alunos apresentam melhores resultados em testes. A minha reação como professor da rede pública que sentia as dificuldades de se passar deveres de casa em certas escolas devido às configurações resultantes das interações entre a organização escolar, institucional, condições familiares e disposições dos alunos e docentes me fazia inverter a questão: seria plausível pensar que as escolas nas quais os professores conseguem passar deveres de casa regularmente apresentam um grupo de condições anteriores que contribuem para os bons resultados nos testes? Sem negar a validade e a importância dos dados de larga escala, e, inclusive, buscando o diálogo com estes, acho esta inversão da análise, contida nesta tese, fundamental para uma reflexão mais complexa da realidade do ensino público brasileiro.

específico de coordenação e de organização escolar para conseguir fazer valer tal direito. Pois, na realidade da rede pública municipal de Caxias, o direito contido na Constituição de 1988 é continuamente “desfeito”(VIANNA, 2013). Os atores da escola parecem ter a consciência de que não é a matrícula que aciona e garante o direito à educação de qualidade, mas sim a oferta de um serviço educacional público, diferenciado, que leve em consideração os contextos e as trajetórias vividas pelos alunos.

Com isso, operam um outro movimento contestador da forma escolar hegemônica. O projeto político-pedagógico da EMBB coloca a garantia do direito à educação pública de qualidade à frente de um princípio velado de autoreprodução institucional que orienta boa parte das escolas, sustentado na ideologia da igualdade de oportunidades. A partir da crítica que realizam, não é a meritocracia tradicional, baseada numa suposta igualdade de condições dos indivíduos, que orienta as ações da escola, mas o esforço de tentar garantir o direito à educação de cada um da melhor maneira possível, por meio da oferta de um serviço educacional de qualidade para cada indivíduo-criança-cidadão-aluno da escola.

Deste modo, a tese é de que a produção daquilo que é compreendido como uma educação de qualidade e democrática em uma escola da periferia por diversos atores tem sido construído ao longo de 29 anos a partir da crítica e da reconfiguração do sentido das relações de ensino e aprendizagem na organização escolar, dos valores, dos princípios éticos profissionais, de justiça escolar e de direito à educação que predominam na rede municipal de Caxias. Esta reconfiguração identitária contribuiu para a elaboração de um projeto mais atento às trajetórias individuais de alunos e demais atores escolares, ao contexto organizacional, institucional e sócio-territorial no qual a escola se insere. Assim, as diferenças de sentidos, de orientação e de lógica de ação entre a E.M. Barro Branco, a rede municipal e o sistema de ensino fazem com que, para manter seu projeto de produção de uma educação de qualidade na periferia, a escola necessite estar constantemente mobilizada para o enfretamento dos constrangimentos imateriais e materiais impostos pela estrutura formal e pela dinâmica política da rede de ensino de Caxias. Ou seja, produzir uma educação considerada de qualidade e democrática em tais condições depende de múltiplas dimensões e ações, que vão desde as relações em sala de aula, no estabelecimento, deste com a rede municipal, com o sistema de ensino e com configurações e atores do território no qual se insere.

### 1.3. Debate teórico-metodológico

Nesta pesquisa, procurei percorrer indutivamente um caminho de diálogo com as teorias/práticas desenvolvidas pelos atores da comunidade escolar da EMBB. A partir deste movimento, tentei estabelecer as necessárias discussões com a literatura acadêmica referente aos temas e questões emergidos das observações de campo. Esta pré-disposição de seguir os atores e construir uma estrutura conceitual para analisar e compreender aquilo que os dados de campo apontavam levou a uma mudança considerável dos referenciais teórico-metodológicos apresentados no projeto original de pesquisa em 2011. Neste sentido, esta se constitui uma tese, na expressão literal do termo e de certo espírito científico, por se propor a levantar discussões surgidas das interações entre a minha experiência e as dos atores, por ser aberta ao imprevisto, ao risco, aos erros e às críticas.

Ao adotar este direcionamento, optei por me apoiar e dialogar com autores de campos diversos, como: as sociologias da educação, urbana, das organizações e das mobilizações (e suas interseções); estudos de gestão, política educacional e avaliação; e estudos da antropologia da educação, do Estado e da política. Cabe destacar que parte da reflexão da tese se inspira e tenta dialogar com os diversos trabalhos de van Zanten e de seus interlocutores, que constituem uma sociologia etnográfica dos atores no sistema de ensino, mais referida aos sistemas de países francófonos, porém extremamente rica em reflexões que podem contribuir para uma análise mais substancial da realidade vivida em Caxias e no Brasil<sup>8</sup>.

De certo modo, todas as três questões que orientam esta pesquisa, apresentadas no item anterior, se referem àquilo que Becker (2009) denomina incompletudes das representações sociais. Como lembra o autor, “qualquer representação social sempre, e necessariamente, exclui elementos da realidade” (p.32). Portanto, talvez o grande desafio do cientista social não seja descobrir se as representações são certas ou erradas, mas, principalmente, identificar quais as suas finalidades e efeitos. Deste modo, caberia ao cientista social buscar as

---

<sup>8</sup> Em sua carreira, van Zanten produziu etnografias sobre escolas ordinárias (2001) e mobilizadas (2002) da periferia metropolitana de Paris, sobre a nova geração de professores e sua entrada no sistema de ensino (2004), sobre as estratégias familiares de escolarização dos filhos (2009) e, mais recentemente, vem pesquisando as estratégias de escolarização das elites. Há autores brasileiros que empreendem olhares similares em todos estes temas, e estas pesquisas aparecerão ao longo das discussões.

incompletudes que escapam às representações, pois estas são igualmente produtoras da realidade.

### **1.3.1. A tese e os campos: qualidade, organização, coordenação, identidade e política**

Paralelamente aos objetivos postos no item B, a tese se propõe a transversalmente contribuir para o debate acerca da qualidade e da avaliação, e das interações entre organização escolar, redes e políticas educacionais. Por isso, apresento aqui sucintamente o debate sobre a qualidade da educação no Brasil e procuro complementá-lo com certa discussão internacional sobre as organizações escolares e sobre a implementação/adoção de políticas. A partir daí, aponto de se construir um olhar brasileiro sobre a relação entre organizações escolares, redes de ensino e a implementação de políticas educacionais que integre diferentes perspectivas a fim de melhor compreender as realidades vividas nas escolas públicas brasileiras.

A expansão do ensino fundamental brasileiro nas últimas décadas levou a uma demanda pela qualidade da educação escolar, que passou a ser encarada como o caminho para se superar a exclusão dos que agora estão dentro do sistema escolar, resultante de uma dinâmica produtora de aprendizagens insuficientes (OLIVEIRA, 2007). As reformas educacionais concomitantes ao processo de expansão das matrículas no ensino básico, atreladas a certo discurso da qualidade, vêm se caracterizando pela centralização de sistemas de avaliação; pela descentralização dos processos de gestão e financiamento, que promovem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola; pelo estímulo a mecanismos de competição e de possibilidades de escolha; e pela valorização dos resultados e da efetividade do serviço escolar (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015).

Em diversos países, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas vêm transformando certas dinâmicas do cotidiano escolar, as subjetividades e ações dos atores. E, ao tomarem o estabelecimento escolar como pilar do dispositivo de regulação, as políticas de regulação via mercado e avaliação afetam diretamente as representações de professores (DRAELANTS e DUMAY, 2011) e demais atores escolares (VAN ZANTEN, 2001 e 2009). Para autores como Spilane *et al.* (2011 apud DRAELANTS e DUMAY, 2011), esses novos modelos de regulação reconfiguram as formas de poder por meio de um

processo de internalização de dispositivos, difundido por redes e apropriado pelas subjetividades dos indivíduos.

A hegemonia das políticas e modos de regulação neoliberais nas variadas dimensões sociais, predominante nas políticas públicas educacionais brasileiras desde os anos 1990, imprimem globalmente uma qualidade associada à narrativa ideológica e à estratégia organizacional da cultura empresarial (KIRKPATRICK e MARTINEZ-LUCIO, 1995 apud BALL, 1997). No Brasil, estas políticas promovem uma visão de qualidade da educação que tende a se resumir ao desempenho em testes e a apagar outras dimensões relevantes do processo educativo (SOUZA *et al.*, 2012), muitas vezes ignorando aspectos materiais, sociais, morais e políticos condicionantes do trabalho de ensino e aprendizagem experimentado nas escolas. Esta visão costuma ser endossada por pesquisas que acabam restringindo a análise da qualidade às práticas promotoras de melhores desempenhos em testes (BARBOSA, 2011)<sup>9</sup>, e que, como lembram Brandão e Paes de Carvalho (2015 p.455), contribuem para legitimar “a suposição de que a escolaridade depende exclusivamente do interesse, esforço e competência de seus agentes: professores, alunos, famílias e gestores”.

Neste trabalho, busco um caminho de análise da qualidade que procura complexificar a reflexão sobre o cotidiano escolar em uma escola da periferia do Rio de Janeiro, que a desvincula do desempenho e opta por examiná-la a partir dos sentidos e interações dos atores da escola e da rede de ensino. A qualidade é compreendida, a partir dos dados relatados a seguir, como diretamente vinculada à experiência, o que significa que está associada à aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico diário, mas também a valores, princípios de justiça e direitos que constituem o processo educativo e o cotidiano escolar. A qualidade não é definida, exclusivamente, no âmbito intraescolar, ou na relação entre práticas escolares e composição social das famílias, pois interdepende de fatores infraestruturais, institucionais, políticos e territoriais<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Em uma nota de sua obra “Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira”, Barbosa (2011) cita Reimers para diferenciar equidade e qualidade: “o foco na equidade indica uma preocupação explícita pelo grau em que os recursos e o desempenho escolar variam segundo o status socioeconômico dos alunos. Diferentemente, considera-se que um estudo focaliza a qualidade quando seu objetivo principal é entender quais seriam as características e práticas da escola e dos professores que estariam associadas ao nível de desempenho dos alunos ou as mudanças nesse nível” (p.189).

<sup>10</sup> Os estudos sobre qualidades educacionais usualmente caem em discussões importantes, porém fragmentadas, sobre efeitos condicionantes: efeito professor, efeito turma, efeito escola, efeito

Para isso, procurei dialogar, dentre outros, com autores que estudam a organização da escola e sua relação com as políticas educacionais (BALL, 1987; 1997; 2003; 2012; COBURN, 2001; 2004; 2005; 2006; 2013; DRAELANTS e DUMAY, 2011) e que empreendem uma sociologia do sistema de ensino (VAN ZANTEN, 2001; 2002; 2009). Em seu mapeamento do campo da sociologia da implementação de políticas em organizações escolares, Draelants e Dumay (2011) apresentam três principais vertentes com quem dialogam. A primeira está representada em estudos foucaultianos, como o de Simons (2007 apud DRAELANTS e DUMAY, 2011), que afirma que a intensificação da avaliação e da produção de informações sobre o trabalho docente representa uma forma de regulação e o surgimento de um novo modelo de governança, baseado em dispositivos que agem sobre a subjetividade dos atores e sugerem modos de ver a profissão. Este novo regime substituiria a vigilância hierárquica pelo autocontrole das massas - de panótipo a sinótico (SAUDER e ESPELAND, 2009 apud DRAELANTS e DUMAY, 2011), e levaria à intensificação da competição entre escolas, ao surgimento de modos considerados mais eficazes de funcionamento, à responsabilização dos menos competitivos e à fabricação de identidades ideais. Estas formas de governação de si transformariam os modos como os atores concebem a escola e suas ações, alterando profundamente as identidades organizacionais construídas nos estabelecimentos escolares, que estariam fortemente articuladas ao ambiente institucional de inserção (DRAELANTS e DUMAY, 2011).

A segunda perspectiva, na análise de Draelants e Dumay, é denominada de “identidade do estabelecimento e resistência”. Os trabalhos nesta perspectiva procuram mostrar os limites das formas de governança e do controle institucional, pois estes são constrangidos pelas estratégias empregadas pelos atores escolares, como os processos de resistência via “fabricação de identidades vitrines” (BALL, 2003), de redefinição do posicionamento “do estabelecimento na rede local de organizações” (BUISSON-FENET e DRAELANTS, 2010) e “pelos processos de reinterpretação das classificações que evitam um questionamento de si” (ELSBACH e KRAMMER, 1996 apud DRAELANTS e DUMAY, 2011). Segundo Draelants e Dumay (2011), essas duas perspectivas iniciais tendem a tratar a

---

rede, efeito vizinhança. Indiretamente, esta tese indica como estes estão imbricados e interdependentes na realidade da EMBB.

organização escolar de forma monolítica, pouco atenta à organização do trabalho e às relações sociais internas à escola<sup>11</sup>.

O debate levantado pelos trabalhos das duas primeiras perspectivas apresentadas aludem a outro que se desenrola desde meados dos anos 1970 entre funcionalistas e neoinstitucionalistas. O primeiro paradigma vê a escola como uma organização burocrática e se detém na análise das relações prescritas pelas organizações aos seus membros em função de seus objetivos, que derivam da divisão do trabalho, da hierarquia, dos sistemas de informação, de tomada de decisão e de controle (MAROY, 2007). Os aspectos centrais das organizações educativas para Bidwel (1965), por exemplo, seriam: “o fato de serem organizações de prestação de serviços para clientes; e de terem como objetivo a socialização das novas gerações como adultos, cidadãos e, antes de tudo, trabalhadores” (MAROY, 2007). Para os neoinstitucionalistas, as escolas possuem um fraco controle sobre as atividades de ensino e pouca articulação e interdependência entre os setores que as compõem (*loosely coupled* – WEICK, 1976), porém, mantêm um rígido controle sobre uma variedade de normas institucionais, regras e classificações do sistema de ensino. Estes dados os levavam a afirmar que haveria uma desarticulação entre a rigidez das regras que regem o funcionamento das escolas em seu cotidiano (ritos de seriação, classificação e seleção) e a falta de controle da atividade fim da organização, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Para os fundadores do Neoinstitucionalismo (ver MEYER e ROWAN, 1976), o sistema de ensino:

Desenvolve uma estrutura organizacional que tem como objetivo manter sua legitimidade externa. Os controles organizacionais priorizam as classificações escolares porque é vital para a obtenção de suportes e recursos externos, para

---

<sup>11</sup> Contudo, Draelants e Dumay (2010) não citam as primeiras etnografias de Ball (1987), que se atêm justamente a micropolítica interna/externa das escolas estudadas. Posteriormente, em uma recente etnografia, Ball, Maguire e Braun (2012), estudando escolas inglesas inseridas em um contexto de forte controle institucional neoliberal, criticam a Spilane, que pensaria a implementação de políticas em uma perspectiva “de cima para baixo”, e defendem a necessidade de os estudos sobre as organizações escolares e a adoção/implementação de políticas reconhecerem a importância com que jogam: a. as histórias, culturas e tradições do estabelecimento; b. a formação dos profissionais, os processos de transformação profissional e os discursos sobre ela; c. o contexto material de adoção das políticas; d. os diferentes tempos e disposições escolares; e. as características individuais dos atores: personalidades, a dedicação e o compromisso, a ambição e o *burn out*, o humor e os momentos de cinismo e frustração. Para os autores, estes fatores ajudariam a entender: a. como certas políticas ou grupos de políticas são adotados?; b. como, quem e porque a selecionam?; c. que alternativas são descartadas no caminho?; d. como as políticas podem ser amalgamadas em novos conjuntos com resultados inesperados?; e. por que os atores negociam, gerem e adotam políticas às vezes conflitivas?; e f. como as políticas se adaptam às texturas e aos tempos dos professores? Estes apontamentos ajudaram a balizar a descrição desta tese.

garantir a legitimidade da organização. ... O essencial para a escola é manter uma convergência entre as estruturas da escola e as classificações difundidas e compartilhadas na sociedade. ... Assim, para obter apoio e recursos, uma escola deverá se esforçar a respeitar em seu sentido o sistema de classificação de alunos, professores e programas que serve de base à classificação de identidades sociais externas dos indivíduos. (MAROY, 2007 p. 16).

Draelants e Dumay (2011) assinalam que a primeira perspectiva seria uma visão radicalmente oposta à tese neoinstitucionalista da desarticulação entre práticas internas do estabelecimento e pressões externas. Estas pesquisas tendem sublinhar o poder de constrangimento e de transformação das subjetividades e das práticas que possuem as novas formas de governação. Já a perspectiva de Ball (2003) se sustentaria na tese neoinstitucionalista dos limites do controle institucional das práticas cotidianas das escolas e da necessidade de alguma conformação com o ambiente institucional, por meio do processo que de fabricação.

A terceira vertente, na qual os autores situam seu trabalho, se proporia a empreender uma análise intermediária às anteriores. Autores como Coburn (2005 e 2006), Kelchtermars (2007) e Draelants (2009), por vias distintas, consideram que:

O grau de institucionalização de novas relações com a educação e as formas de governação que as acompanham é largamente determinado pelos modos concretos de organização do trabalho e pelos processos locais de coordenação e de comunicação entre os atores. No centro dessas propostas está a ideia que os novos referentes cognitivos encontram nos estabelecimentos ecos diferentes segundo o grau de sua adequação com os referentes cognitivos locais, mas também segundo a agenda e segundo os interesses próprios dos estabelecimentos. (DRAELANTS e DUMAY, 2011 p. 130).

Deste modo, por mais que governação de si, pressão por forte articulação, resistência e fabricação de imagens para fugir a pressões externas possam ser dimensões presentes nas escolas, a construção das identidades organizacionais dos estabelecimentos e a adoção/implementação das políticas se desenvolverá também em meio às interações com as configurações de poder presentes, com os construtos coletivos e individuais de sentidos (COBURN, 2001; 2006), com os jogos de interesses de se engajar, de se aproveitar ou não das situações postas pela implementação das políticas (KELCHTERMANS, 2007 apud DRAELANTS e DUMAY, 2011); com as lógicas de ação que guiam o funcionamento concreto da organização escolar e que dão sentido à ação de seus membros (DRAELANTS, 2009 apud DRAELANTS e DUMAY, 2011). Nesta tese, considero que todas essas dimensões e processos podem estar presentes concomitantemente no

cotidiano da EMBB, ou variarem de acordo com épocas ou situações. E que para compreendê-los mais a fundo, é necessário atentar para o que alguns autores denominam de coordenação do trabalho escolar (DRAELANTS e DUMAY, 2011; VAN ZANTEN, 2001; VAN ZANTEN *et al.*, 2002)<sup>12</sup>.

Em uma análise de três escolas mobilizadas da periferia desfavorecida de Paris que conseguiram enfrentar de modo satisfatório os processos de produção de desigualdades, Van Zanten *et al.* (2002) empregam o conceito de coordenação do trabalho escolar com o intuito de complexificar as análises sobre a vida/ordem social/política/regulação cotidiana da escola. As visões até então predominantes sobre a escola a caracterizavam como

uma organização bastante simples caracterizada por uma cooperação muito limitada entre profissionais, por uma divisão do trabalho débil e pela ausência de controle (*encadrement*) de proximidade. (VAN ZANTEN, 2002 p.207)

Porém, para os autores, os efeitos da massificação, da descentralização, da introdução de lógicas de mercado e de modos empresariais de gestão demandavam uma revisão de tais conceitos. Deste modo, a questão da coordenação do trabalho escolar englobava os modos de regulação interna das ações entre os atores escolares – focado nos profissionais da educação, e referidas às posições territoriais e institucionais de cada estabelecimento. Sua análise focou a formação de identidades e solidariedades coletivas, sentidos locais, sentimentos de pertencimento e de coleguismo, a divisão das tarefas educativas entre docentes e não docentes, a construção de normas e de uma ética comuns, os processos de controle e de construção de autonomia e de responsabilização entre pares – processos permeados por relações de poder (VAN ZANTEN *et al.*, 2002).

Os trabalhos referidos nesta seção costumam analisar a implementação de políticas socialmente legitimadas, mesmo que em meio a uma série de disputas e conflitos, em redes públicas de ensino de países desenvolvidos, nos quais o Estado

<sup>12</sup> Quando participei de um debate aberto a outras escolas na semana de planejamento da EMBB em 2015, a diretora me apresentou ao público como um pesquisador que etnografava a escola e que tinha como tema a gestão escolar. Ao começar minha fala, comentei que, na verdade, minha pesquisa incluía, a partir das próprias práticas observadas na EMBB, uma crítica ao próprio conceito de gestão escolar, por considerá-lo ainda muito atrelado a uma perspectiva funcionalista, essencialista, e que contribui para a naturalização de certa forma de organização da escola. Para a análise aqui proposta, prefiro a substituição de administração ou gestão escolar – mesmo em suas versões mais elaboradas (PARO, 2010 ou SOUZA, 2012 e 2009) - por esta noção de coordenação do trabalho escolar, a qual vejo, em última instância, como coordenação das ações dos atores escolares (inclusive alunos). No caso aqui estudado, escapar das amarras associadas aos termos gestão ou administração possibilitou certo ganho de complexidade na análise da ordem social e da política cotidiana da escola

é mais democraticamente regulado pelo conjunto da sociedade civil e possui um poder considerável de organização, controle e indução; e nos quais a instituição Escola Pública ocupa outra posição se comparada a realidade brasileira. Igualmente, nestes países, a presença da classe média no ensino público estimula uma maior competição na rede pública e torna as configurações distintas das que temos aqui.

A análise do caso da EMBB nos abre uma série de questões as quais europeus e estadunidenses estão pouco atentos, ou que não lhes são pertinentes. Pois, por exemplo, em Caxias, há problemas anteriores aos discutidos por esses autores: a grave escassez de recursos, a desorganização da administração, a dinâmica eleitoral local, o nível de descaso social (e estatal) com a educação dos pobres e os valores que orientam as ações do Estado na oferta do serviço educacional. Estes são aspectos fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais de estabelecimentos como a EMBB que não costumam estar contempladas nos trabalhos internacionais de referência baseados em análises de escolas de países desenvolvidos.

Barrère (2006) faz uma crítica à sociologia da educação pós-1970 – francesa e anglo-saxã, que empreenderia demasiado foco na sala de aula, defendendo a ampliação do olhar sobre as relações no estabelecimento. Tanto Ball, Maguire e Braun (2012), quanto Draelants e Dumay (2011) apontam a necessidade de desenvolvimento de estudos que contribuam para o melhor entendimento entre ordem interna e pressões externas. E estes últimos autores salientam, igualmente, a necessidade de melhor se compreender o que condiciona a construção das identidades das organizações escolares.

Nesta etnografia procuro destacar as relações entre a sala de aula, o estabelecimento e a rede. Ao longo dos capítulos e das diversas situações descritas, pode-se observar a importância da identidade organizacional construída pela comunidade escolar (tema dos capítulos 2 e 3), e como esta exerce um forte papel regulador das ações individuais e coletivas na escola, bem como frente à política local e da rede de ensino - em acordo com a hipótese levantada por Draelants e Dumay (2011). Por mais que não seja monolítica, de algum modo a identidade da escola compartilhada pelos atores representa a materialização das relações de poder que originaram sua conformação e, ao mesmo tempo, é estruturante das relações de poder e dominação que se desenrolam cotidianamente

(DRAELANTS e DUMAY, 2011), mas também, no caso da EMBB, condiciona as formas de solidariedade, associação e de cooperação ali consolidadas.

Outro adendo que considero pertinente está no fato de que muitos dos sociólogos organizacionais que estudam a escola ignoram a pedagogia - para muitos teóricos das organizações só há instrução (instrução), como algo dado e uniforme. Ao longo da tese, considero que o modo como os indivíduos dão sentido à escola e às relações de ensino e aprendizagem é extremamente relevante para o estudo da política da organização escolar, suas relações com a burocracia estatal e com as políticas educacionais. As visões pedagógicas individuais e coletivas são entendidas aqui como um meio produtor de sentidos e articulador das ações, pois estão associadas a sentidos, princípios de justiça e concepções de direito à educação que influem sobre as definições dos atores sobre o papel da escola, sobre as naturezas das funções e da própria relação ensino e aprendizagem. Ou seja, as concepções pedagógicas individuais e coletivas também possui um papel regulador das relações na escola.

### **1.3.2. Etnografar a produção da qualidade em uma escola pública da periferia**

Procurei desenvolver uma etnografia baseada em observação participante, questionários passados aos profissionais da escola, a responsáveis que participavam do sorteio para a entrada na escola e em entrevistas semiestruturadas (oito, com durações entre 90 e 240 minutos)<sup>13</sup>, com o intuito de melhor lidar com quatro demandas teórico-metodológicas principais que balizavam a investigação. A primeira referida ao caráter dos objetivos de pesquisa por mim colocados, isto é, a compreensão do modo como os atores dão sentido em suas ações, interações, mobilizações e reorganizações cotidianas da forma escolar, que resultam na construção de um projeto pedagógico gerador de qualidade numa escola da periferia. A meu ver, o único modo de apreender esta dimensão era estando e sentindo com eles o máximo de tempo possível. E, neste empenho, diálogo com autores que privilegiam métodos indutivos de compreensão e construção de

---

<sup>13</sup> Infelizmente, fiz menos entrevistas do que o planejado. Foram entrevistados uma funcionária fundadora da escola, um responsável do conselho escolar, uma professora que não fazia parte do grupo mais influente de atores e quatro integrantes da equipe pedagógica. A intenção inicial era entrevistar mais professores, responsáveis e realizar grupos focais com alunos. Ainda assim, as falas de responsáveis, professores e alunos puderam ser captadas nas diversas reuniões e situações as quais participei.

ordenamentos sociais, sem deixar de relacioná-los às estruturas de poder nas diferentes esferas e escalas (LAMNONT, 2009; LEMIEUX, 2009; VAN ZANTEN, 2001 e 2004). A etnografia, penso, possibilitou e potencializou uma abordagem que não trata a escola como uma organização fechada em si.

Uma segunda demanda está relacionada ao fato de sentir, a partir de minha experiência como professor na rede de Caxias, que certas incompletudes das representações acadêmicas, midiáticas e/ou do senso comum sobre as realidades da Escola Pública brasileira poderiam ser “completadas” com um maior desenvolvimento de profundos trabalhos etnográficos. Embora estes sejam uma espécie de “novidade” em movimento crescente nos estudos sobre a educação no Brasil (TOSTA, 2013), ainda se identifica uma necessidade de aprofundamento dos diálogos entre os campos da educação e da antropologia (OLIVEIRA, 2015, GUSMÃO, 2015) e mesmo com o da sociologia (SILVA e COSTA, 2003). Autores como Dauster (1997 e 2015), Oliveira (2013) e Rosistolato e Prado (2015) vêm defendendo o diálogo entre os campos da antropologia e da educação, dando destaque para as potencialidades do uso da etnografia como perspectiva teórico- metodológica nas pesquisas sobre a escola e a educação<sup>14</sup>.

Busquei, igualmente, me inspirar em alguns estudos etnográficos internacionais de referência. Primeiramente, em autores que debatem a teoria e o método etnográfico por diferentes perspectivas, como: Geertz (2008 e 2005), Becker (1998 e 2009), Whyte (2005), Wacquant (1989 e 2002) e Latour (1996 e 2006). Por outro lado, também busquei inspiração e diálogo com etnografias que possuem as escolas como objeto de investigação. Neste segmento, foram referências van Zanten (2001, 2002 e 2009), Barrère (2006), Ball (1987 e 2012), Coburn (2001, 2004 e 2006), Lareau (2011), Khan (2001), Edwards (1997) e Carvalho (1999). Por fim, por compreender que a Escola não está apartada da vida social, procurei dialogar com alguns trabalhos etnográficos que estudassem processos sociais correlacionáveis às situações que encontrei ao longo do trabalho de campo. Neste grupo, encontram-se os textos sobre processos de avaliação da qualidade acadêmica (LAMONT, 2009), sobre a relação entre emoções,

---

<sup>14</sup> Condizente com minha trajetória acadêmica, com formação inicial em geografia, com mestrado interdisciplinar (no IPPUR/UFRJ), e um doutorado em educação na PUC-Rio - com 6 disciplinas de pós-graduação cursadas em três departamentos de sociologia e um de antropologia, esta tese não advoga nenhum pertencimento disciplinar. Ela percorre fronteiras e adentra espaços da antropologia, da sociologia, da geografia e da educação.

engajamentos e o fazer e o desfazer dos direitos (VIANNA, 2013), sobre antropologia da política brasileira (GOLDMAN, 2000; 2006; PALMEIRA e HEREDIA, 2010) e sobre as relações sociais e de aprendizagem em uma academia de boxe (WACQUANT, 2002). Além disso, há um esforço de dialogar com trabalhos do campo da educação brasileira em todos os temas surgidos a partir do trabalho de campo.

Uma terceira questão se refere ao aspecto da generalização e validade da tese que aparece amarrada ao manejo das diferentes escalas de análise ao longo do texto. Julgo necessário, primeiramente, destacar que as configurações sociais encontradas no território do município de Caxias e em seu sistema de ensino são particulares. Contudo, em muitos fatores, se assemelham às configurações presentes em outras tantas municipalidades e sistemas de ensino brasileiros e até latino-americanos, em especial, das periferias metropolitanas. O diálogo realizado com trabalhos brasileiros e internacionais se inscreve em um intento de situar as especificações das realidades brasileiras frente ao debate internacional, se propondo a contribuir para a reflexão acerca das possibilidades de “importação” de teorias (COSTA e SILVA, 2003) – e, neste sentido, vejo a etnografia como uma metodologia que pode reduzir os erros nas transposições. De qualquer forma, o principal intuito desta tese nesta matéria é o de generalização dos modos de reflexão sobre as experiências dos atores nos sistemas público de ensino, e de modo algum a aplicação de resultados – até porque não há aqui a intenção de apresentar resultados. Por isso, as descrições e análises procuram dialogar com a literatura de referência para contribuir na compreensão dos fenômenos vividos nas escolas e no sistema de ensino brasileiro, situados e correlacionados às estruturas sociais e contextos.

Em uma das reuniões da equipe pedagógica (EP) com a SME, uma gestora afirmou que tinha comentado com o prefeito que “a rede de Caxias tinha uma Escola da Ponte”, associando a EMBB à famosa escola alternativa portuguesa onde não há seriação, nem turmas. Não pretendo dar a entender que a EMBB tenha “descoberto a pólvora” ou revolucionado a educação. Primeiramente, as práticas “inovadoras” da escola já são empregadas ali há mais de 20 anos e se inspiraram em outras tantas. Elas questionam certas naturalizações da forma escolar predominante, mas naturalizam e endossam outras. A EMBB vive atualmente em uma nova “crise” associada à presença de novas demandas que o

projeto não tem dado conta, como, por exemplo, as questões interculturais, da ludicidade, das expressões artísticas, e da própria aprendizagem de parte de seus alunos. Além disso, o foco na experiência da EMBB não quer dizer que esta seja a única escola municipal de Caxias considerada de qualidade e inovadora<sup>15</sup>. Nem que professores ou grupos de professores não desenvolvam práticas inovadoras ou geradoras de qualidade em diversas escolas da rede, mesmo nas consideradas problemáticas. Um dos diferenciais da EMBB está, justamente, na consolidação da identidade da escola e de suas práticas geradoras de qualidade por quase 30 anos, sem contar com o apoio institucional (ao menos declarado) da Secretaria Municipal de Educação na maior parte deste período. Este estudo analisa, portanto, uma escola pública que busca inovar e melhorar, no entanto, sem romper radicalmente com a estrutura organizativa do sistema de ensino seriação e enturmação.

A quarta questão está associada à minha relação com o objeto de estudo da tese: sou docente de geografia na mesma rede de ensino desde 2005, engajado nas lutas pela democratização e melhora da qualidade do ensino na rede e na luta sindical, trabalhando em escolas próximas, e tendo conhecido pessoalmente alguns dos integrantes da EMBB antes de iniciar o trabalho de campo. Até certo ponto, o universo da escola me é bastante familiar. Além disso, trabalho na interação entre educação escolar e meio universitário quase que ininterruptamente desde 2002, podendo me colocar como um professor-pesquisador-formador-questionador<sup>16</sup>. Portanto, a escolha teórico-metodológica também levou em consideração a minha trajetória, a minha posição em relação ao objeto e às questões que orientavam a pesquisa, tentando incorporar as preocupações de Geertz (2005) acerca da função- autor e da construção de uma identidade autoral.

Em vários momentos do trabalho de campo, eu senti, do meu lugar, e compartilhei com os atores, o medo, a angústia, a raiva, a esperança, a felicidade e o choro que os envolvidos sentiam - e está claro que eles percebiam isso. Nas páginas dos meus cadernos de campo, os sentidos dos atores estão registrados

---

<sup>15</sup> Em 2016, a E. M. Mariana Nunes Passos foi a única escola de Caxias e uma das 20 do estado incluída em um mapeamento do MEC sobre instituições que promovem inovação e criatividade no ensino básico. Segundo a diretora desta escola, a E.M. Barro Branco seria das referências nas quais se inspiram. Em 2015, as duas escolas realizaram conversas e trocas de experiências.

<sup>16</sup> Entre 2002 e 2007, fui professor e coordenador pedagógico de um projeto de educação popular que ocupou espaços da UFRJ e da UERJ. Em 2004 e 2005, fui professor substituto e orientador de prática de ensino em um colégio de aplicação. De 2009 a 2011, fui professor substituto no departamento de educação da UERJ.

numa amálgama de discursos, ações, teorias e emoções – tanto deles, quanto minhas. Inclusive, porque foi a única condição que o grupo de profissionais da educação da EMBB me impôs. No dia em que fui sabatinado, ritual no qual o grupo autorizou a pesquisa na escola, a única exigência foi que eu não me colocasse como um ser estranho a observar objetos. Eu seria muito bem-vindo, desde que estivesse aberto a participar do cotidiano da escola e a contribuir com o projeto. Demandavam algo próximo daquilo que Foote Whyte (2005) classificou como reciprocidade entre ele e seu informante: “quando trabalhávamos juntos, tentava ser útil a ele, e Doc parecia satisfeito com a relação...” (FOOTE WHYTE, 2005, p.354). Tal capacidade intelectual me foi imposta pelos profissionais da escola, um aprendizado que foi se consolidando ao longo do trabalho de campo.<sup>17</sup>

Esta era uma situação bem peculiar para um pesquisador que atua em escolas públicas, pois, por exemplo, na mesma rede de ensino, bem como na rede municipal da capital, a relação entre profissionais da educação e pesquisadores costumam se dar de outro modo. Normalmente, os pesquisadores são obrigados a pedir permissão à SME para entrar em alguma escola e pesquisar. Assim, em muitos casos, chegam às UEs como uma imposição hierárquica.

O fato de ser um colega de rede de ensino com quem algumas professoras com um papel importante no projeto da escola tinham alguma identificação, de passar quase dois anos frequentando o dia a dia da escola e de não negar aquilo que elas me impuseram no início da empreitada, me possibilitou ter acesso a boa parte do que aquelas pessoas são dentro da escola. Pude ouvir confissões que exigiam a liberação de constrangimentos muito presentes em espaços de convívio organizacional – onde há uma série de coisas que não podem ser ditas, outras que só se diz a alguns colegas etc.

Em parte considerável as situações, ações e os discursos dos atores presenciados não tinham como ser separados de teorias e sentimentos sobre a Escola, contudo, me parece, este é ainda um aspecto bastante negligenciado por pesquisadores. No decorrer do trabalho de campo, fui me dando conta que em seu conjunto os profissionais da educação da EMBB viviam angústias, frustrações, medos, esperanças e alegrias; sentimentos fundamentais na produção de sentidos

---

<sup>17</sup> Pois, mesmo 19 meses após o início das observações ainda apresentei hesitações. Por exemplo, tive que ser convencido por uma orientadora pedagógica para voltar atrás em um primeiro impulso de negar um convite para participar de uma mesa redonda na semana de planejamento da escola, que contou com outras três pesquisadoras professoras universitárias.

que contribuía para que os atores adotem essa ou aquela postura no cotidiano escolar. Mas, como lembram Ball, Maguire e Braun (2012), as emoções e os valores estão subrepresentadas nos trabalhos que analisam os estabelecimentos escolares e nos índices de qualidade que subsidiam gestores e que embasam uma série de políticas educacionais. A questão das emoções consiste em uma dessas incompletudes das representações sobre a escola, talvez ocultada por um racionalismo e um “machismo epistêmico”, e que tentei relevar na descrição. A apresentação das emoções é aqui considerada um aspecto fundamental da busca do etnógrafo pela “honestidade epistemológica” (GEERTZ, 2005) para com o leitor, um esforço de, ao longo do texto, não deixar esta dimensão de lado, nem tratá-la como algo menor – seja pelo lado dos atores ou do pesquisador que aqui escreve.

Ainda sobre aquilo que envolve a relação particular entre pesquisador e “nativo” que aparece neste trabalho, avalio importante uma atenção às teorias dos atores estudados acerca da sociedade e da educação. Procuo simetrizar as teorias acadêmicas e as desenvolvidas pelos atores da escola, assumindo que toda representação social, seja produzida por experts ou “leigos”, se baseia em teorias acerca da realidade (BECKER, 2009). Em vários momentos, a descrição dialoga com as análises e teorizações que os atores fazem sobre sua própria realidade social. Justamente, a identificação das teorias que movem os atores na construção de seu projeto pedagógico é um dos vários desafios que se colocam para a tese. E, evidentemente, esta reflexão depende da mobilização de uma construção menos arbitrária e tradicional acerca do que é o conhecimento e seu processo de produção – algo fluido, difuso, de difícil sistematização e hierarquização.

Esta questão remete a outro aspecto que considero relevante para o entendimento de como vejo a questão da minha inserção no campo, que se refere a uma dada compreensão sobre o sistema de ensino. A ideia de que o professor da escola básica teria menor distanciamento para falar da Escola do que um acadêmico apresenta um problema de fundo que deve ser reconsiderado. Ela se sustenta na presunção de que o professor do ensino básico faz parte do sistema de ensino e o professor universitário não. Assim, por sua posição hierárquica e “exterior”, este último teria maior capacidade e legitimidade de escrever sobre esta realidade social da escola. Dos vários aspectos questionáveis desta premissa, gostaria de me ater a um que perpassa a estrutura desta tese, bastante latente ao

longo do trabalho de campo, que compreende a relação entre escola e universidade.

As ciências sociais vêm debatendo o lugar do pesquisador a partir de diferentes perspectivas. Um debate central concernente à antropologia e à sociologia nas últimas décadas se situa na mudança da relação com e no status do “outro” (GEERTZ, 2005; LATOUR, 2006; LATOUR e WOOLGAR, 1996). Com as transformações do acesso à informação e à formação, e com a diversificação dos objetos de estudo nas ciências sociais, o “outro” pode ser um par que compartilha com o autor os mesmos poderes de produção de representações do social (BECKER, 2009), ou mesmo colegas de banca avaliadora de artigos acadêmicos (LAMONT, 2009). Por conseguinte, hoje é frequente que o nativo possua semelhante capacidade de teorização ou de produção/imposição de representações sociais, fazendo com que certas arrogâncias epistemológicas se constituam cada vez mais sem sentido.

Portanto, a desnaturalização da estrutura hierárquica dentro do sistema de ensino se constitui em um ponto fundamental para o avanço das pesquisas sobre o mesmo. No século XIX, a partir de uma visão específica de conhecimento, Humboldt (1997) defendia a autonomia da Universidade frente às influências da monarquia e de outras forças sociais. Apresentava uma configuração do sistema de ensino na qual a Escola seria a instituição responsável pela transmissão dos saberes produzidos por cientistas na Universidade. Um século depois, os próprios cientistas do campo dos estudos sobre a aprendizagem comprovam que a noção de transmissão de conhecimento deve ser melhor considerada (VYGOTSKI, 1989), mas aquela continua a influir sobre as ações dos atores do sistema – nos dois âmbitos. Esta noção orienta pesquisadores e pesquisas, bem como as ações de muitos docentes do ensino básico.

Deste jeito, gostaria de chamar atenção que a necessidade de desnaturalização de aspectos da forma escolar e das interações no sistema de ensino estão postas para docentes do ensino básico, do superior, e para qualquer um que tenha passado por toda uma vida de escolarização. E esta dimensão, com frequência, não é tratada com a devida relevância em pesquisas sobre a Escola. Muitos pesquisadores se julgam de fora e capazes de olhar “objetivamente”. Em segundo lugar, defendo que a E.M. Barro Branco consiste em um caso exemplar de que esta relação entre Universidade e Escola idealizada há dois séculos precisa

ser refletida, por não condizer, necessariamente, com a realidade da circulação-produção de conhecimento – em especial, no mundo atual.

A construção da legitimidade da fala sobre a Escola por parte dos acadêmicos a partir de uma identificação simples dos atores do ensino básico como “os outros”, pode ofuscar as semelhanças e as convenções partilhadas nos diferentes âmbitos do sistema de ensino, dificultando a análise do cientista social. Isto posto, me considero de “dentro”, por meio de múltiplas inserções – como ex-aluno da rede privada do ensino básico, professor de ensino básico e superior público e pesquisador. Me proponho a, honestamente, realizar uma descrição e um esforço de compreensão dos dados que produzi; buscando fazer uma pesquisa sobre a escola que não menospreze o fato de que sou um indivíduo altamente escolarizado do ponto de vista formal e informal.

Ao mesmo tempo, considero que a validade deste trabalho também passa em não desprezar, como esclarece Becker (2009), que as filiações e configurações organizacionais influem nos processos de produção das representações que sempre serão parciais e associadas a finalidade e efeitos – sendo influenciadas, inclusive, pelas próprias expectativas do autor acerca do público a que se destina. De tal modo que se faz importante esclarecer que esta tese só pôde ser realizada desta forma, ou seja, com um intenso trabalho de campo, escrita etnográfica, e com uma circulação por departamentos de educação, sociologia e antropologia no Brasil e no exterior, porque desde 2010 os profissionais de educação de Caxias lograram, após uma greve de 10 dias, o direito de cursar pós-graduação *strictu sensu* com licença remunerada. Esta conquista possibilitou a minha dedicação exclusiva à produção da tese. Deste modo, considero imprescindível produzir um trabalho que se oriente não somente para os pares da academia, mas também para os profissionais da educação, gestores, cidadãos e responsáveis de alunos do município de Caxias. Essa é uma das razões pelas quais em dados momentos o texto se prende a descrever detalhes que podem talvez não fazer tanto sentido a alguns leitores, mas que imagino possam ser relevantes para os atores da rede municipal de ensino.

Esforcei-me em seguir o conselho de Becker (2009), que vê no processo de descrição densa proposto por Geertz (2008), um instrumento para alcançar o distanciamento necessário para o processo de compreensão dos fenômenos e de elaboração das representações dos cientistas sociais. Tal distanciamento não se

refere à dicotomia objetividade/subjetividade, mas ao movimento de objetivamente/subjetivamente analisar e compreender os dados obtidos na imersão no campo. Como lembra Khan (2010), a pretensa objetividade se constitui com frequência “uma falsa máscara sob a qual os pesquisadores se escondem para impor sua autoridade” (p.201). Para ele, mesmo que a imersão sacrifique esta suposta objetividade, ela possibilita um ganho na capacidade de compreensão dos fenômenos estudados.

Considero que os aspectos levantados nesta seção conformam um arcabouço que me auxilia em uma autorreflexão necessária a um pesquisador que não vive o “estar lá” e o “estar aqui” como momentos distintos (GEERTZ, 2005), mas sim do mesmo modo daquele indivíduo que se dispõe a aprender a boxear enquanto etnografa a academia boxe (WACQUANT, 2002)<sup>18</sup>. Sou professor de Caxias e pesquisador, estando “lá” ou “aqui”, e tenho contato com os atores estando no Rio ou trocando e-mails sobre questões de gênero e raça, sobre a experiência da diretora no mestrado ou os acompanhando por Facebook do outro lado do oceano.

O trabalho investigativo compreendido nesta tese se baseou em um trabalho de campo com intensa observação participante ocorrida entre maio de 2013 e fevereiro de 2015, com mais de 600 horas de observação, da qual se produziu cerca de 500 páginas de anotações em 3 cadernos de campo e mais de 70 horas de gravações de entrevistas, reuniões entre os profissionais da escola, com responsáveis, alunos, acadêmicos, com gestores da SME e de eventos nos quais a escola esteve convidada na UERJ, na UNIRIO, na UFF e na UFRJ<sup>19</sup>. Desde maio de 2013, tive acesso aos e-mails internos mandados pela diretora e às intervenções e discussões dos profissionais da educação da escola em ambientes virtuais que congregam os profissionais da rede. Estive observando de tudo um pouco em todos os espaços que pude. Além dos já citados, acompanhei duas turmas de 3º e 5º anos durante um segundo semestre, sentava horas na minúscula sala da equipe pedagógica para observar de reuniões à atendimentos de alunos e responsáveis.

---

<sup>18</sup> A aprendizagem de todos os atores da escola é um valor no projeto da E.M. Barro Branco. Isso significa que para se inserirem na dinâmica coletiva da escola, os profissionais da educação devem estar dispostos a aprender cotidianamente. Este pesquisador foi capturado por esta dinâmica, podendo dizer que fez um “doutorado paralelo” de “questões cotidianas de uma escola de séries iniciais do ensino fundamental”, promovido pelo coletivo de atores da escola – alunos, funcionários, profissionais da educação e responsáveis. Também neste sentido, o campo foi um aprendizado e um experimento.

<sup>19</sup> Tanta presença no dia-a-dia da escola levou a uma orientadora a me chamar de “pesquisador chicletinho”.

Almoçava com os profissionais na cozinha da escola e, às vezes, em restaurantes. Estive com eles em assembleias, protestos e passeatas. Peguei e dei muitas caronas, momentos nos quais estive com diretoras, professoras, orientadoras, estagiárias, alunos adultos e pesquisadoras que trabalhavam com a escola.

Desde o início tomei a decisão de fazer as anotações em campo, no meio das aulas, das reuniões, nas caronas, na cozinha – sem vergonha. O fato de ser um par e da escola estar acostumada com a presença de pesquisadores favoreceu a aceitação desta intrusão, que confesso ter sido mais motivada por um receio de esquecer detalhes sempre relevantes. As pessoas me viam anotando tudo, gravando tudo, uma prática que sinalizava constantemente minha posição ambivalente de colega-professor-pesquisador. Ainda assim, elas se acostumaram a isso e relaxaram com as minhas presenças. Certamente, há coisas que não foram ditas a mim ou em público em certos momentos devido à minha presença, mas outras muitas foram expostas apesar da caneta, do caderno ou de um gravador ligado. Em alguns momentos fui chamado a intervir para desenvolver grupos de estudos sobre ensino de geografia e ciências sociais, a ajudar a equipe pedagógica a controlar de um menino que surtou em sala de aula, a cuidar do caixa da festa junina etc. Vivi com elas a tensão dos “chás de cadeira” e das desmarcações de reuniões com as gestoras da SME, ou o medo gerado por assaltos e mortes ocorridos nas proximidades da escola. Experimentei muito de seus estresses e alegrias em torno do que é educar coletivamente com qualidade numa escola da periferia do Rio de Janeiro. Em alguns momentos, neguei ajuda, lembrando que seria importante estar livre para registrar os acontecimentos. Aprendi muito sobre escola, educação, ensino-aprendizagem nas séries iniciais. Esta confiança exerce, de fato, um poder regulador acerca do que está escrito nestas páginas, principalmente, no sentido de tentar preservar histórias e vidas<sup>20</sup>. Finalmente, acabei intuitivamente me aproximando do método de campo utilizado por Wacquant (2002), de realização de uma participação-observante- descritiva-experimental, que utiliza passagens do caderno de campo e de gravações – que

---

<sup>20</sup> Tendo sido aluno da escola que etnografou, Khan (2010) discute a pertinência de manter ou não o nome do estabelecimento em anonimato. Argumentando que em muitos casos, e neste em especial, o anonimato protegeria mais o pesquisador do que os pesquisados, decidiu, por fim, usar o nome real da instituição e mudar o nome e dados dos personagens para dificultar o reconhecimento. Adotei a mesma estratégia, trocando os nomes das profissionais da escola e demais atores citados. Com o intuito de manter certo nível de anonimato, o único professor da escola no período do trabalho de campo recebeu também um nome feminino.

não elimina meu papel como tradutor, mas tenta criar um diálogo entre o autor e as falas dos autores em campo.

#### **1.4. “O paraíso não está na E.M. Barro Branco”: introdução ao cotidiano da escola**

Esta seção realiza uma breve descrição com o intuito de introduzir ao leitor o cotidiano da E.M. Barro Branco. A partir desta se apresenta alguns aspectos conceituais que perpassarão os capítulos da tese. Inicialmente, descrevo os aspectos da estrutura física da escola e sócioterritoriais do bairro entrelaçando-os à dinâmica política e pedagógica da escola e à imposição de limites à oferta de uma educação de qualidade. Num segundo momento, descrevo características da escola que, de acordo com certos autores, a categorizariam como uma escola eficaz e de qualidade. Contudo, dou pistas, a serem melhor elaboradas nos capítulos subsequentes, de que a conformação dessas características na EMBB está associada a reconfigurações identitárias sustentadas por processos específicos de coordenação das ações e do trabalho escolar.

##### **1.4.1. Estrutura da escola, território, coordenação do trabalho escolar**

Assim que pisei na EMBB para a sabatina que autorizaria a realização da minha pesquisa, senti que o lugar tinha uma atmosfera especial, algo do nível da percepção, difícil de medir e de classificar. Com o decorrer do trabalho de campo, testemunhei que outras pessoas bastante distintas tiveram a mesma percepção que eu: as cantoras de jongo que se apresentaram na semana da consciência negra, o diretor que gravou um documentário na escola, o motorista da van, o gestor da secretaria de educação. Estas e outras pessoas comentaram que a escola tinha uma boa energia, que sentiam um ambiente acolhedor ou que tinha um clima legal. No caso da EMBB, a percepção de que a escola é de qualidade e democrática estava associada à identificação de um denominado “clima escolar” positivo e acolhedor.

Quando cheguei, fui encaminhado à sala da equipe pedagógica, um espaço de menos de 7 m<sup>2</sup> (ver croqui em anexo), no qual se apertam um armário, prateleiras com todos os arquivos da produção da orientação pedagógica desde 1993, uma copiadora e uma mesa redonda na qual trabalha a diretora/orientadora educacional, uma outra orientadora educacional e outras duas orientadoras

pedagógicas. Todas as segundas-feiras, nas reuniões da equipe pedagógica, elas ganham a companhia da vice-diretora, que normalmente trabalha na secretaria ou circulando pela da escola. Por mais que o ar-condicionado amenize o desconforto, falta espaço. Por “sorte”, as cinco possuem uma boa relação profissional e pessoal nos mais de 10 anos que trabalham juntas – curiosamente, quatro delas têm entre 47 e 51 anos e fizeram graduação na mesma universidade pública com sede em Caxias.

A escola possuía 25 profissionais da educação em 2016, três licenciadas, só um homem. Destas, cinco compõem a equipe pedagógica: as diretoras, duas orientadoras pedagógicas e uma educacional. Das 17 que trabalham em sala de aula (turmas regulares, turma especial, sala de leitura, sala de informática, sala de recursos e sala de solicitação), sete trabalham dois turnos na escola. Das 19 profissionais que responderam o questionário, somente cinco cursaram o ensino médio no município do Rio de Janeiro, nenhuma nas áreas mais nobres da cidade. Seis moram atualmente em Caxias, uma delas em um bairro ao lado do Jardim Barro Branco. Duas moram em Magé, uma em Petrópolis e nove no Rio. Destas, três em áreas próximas ao centro (Tijuca e Saúde), e as demais entre Campo Grande e o Engenho de Dentro. Somente uma professora ainda está cursando a graduação. Doze se graduaram em instituições públicas e seis em privadas. E catorze em instituições públicas ou privadas de Caxias, zonas norte ou oeste do Rio. Dez dessas profissionais chegou à EMBB porque conheciam o projeto e sentiam afinidade com a proposta. Três chegaram a partir de convites dos profissionais da escola, três por indicações de colegas de outras escolas, duas por escolha ao acaso no concurso e uma porque era um estabelecimento perto de casa.

Aliás, as profissionais da educação da escola se orgulham do fato de que quase todas as salas da escola possuem ar-condicionado. Nenhuma outra escola da rede tem esse privilégio. Ou melhor, essa condição, porque os aparelhos não foram fornecidos pela prefeitura. A escola os instalou após ganhar um edital da FAPERJ para a implementação de um projeto de pesquisa junto com pesquisadores da Universidade Federal Fluminense - UFF. Não há dúvidas de que os aparelhos amenizam bastante o clima numa escola situada numa região quente como a Baixada Fluminense, num bairro sem árvores, em uma edificação térrea, apertada e mal ventilada.

Com alguma frequência, visitantes dizem às profissionais que a EMBB “nem parece uma escola pública”, de tão bem cuidada e organizada. Porém, por mais que as pessoas cuidem bem do edifício, com paredes sempre pintadas, limpas, decoradas, expondo as produções e belas histórias dos alunos e professores, as instalações são muito ruins. Os moradores e profissionais da educação que acompanharam a fundação da Escola Municipal Barro Branco (EMBB) afirmam que ela surgiu em um “barracão”. Ao longo do tempo, este foi ganhando seus puxadinhos (ver o croqui em anexo). Hoje, o terreno e a área construída possuem cerca de 600 m<sup>2</sup> - medição minha aproximada, pois não havia uma planta disponível. É tudo tão apertado que não existem as tradicionais salas da direção e dos professores, muito menos biblioteca, auditório, laboratórios, pátio, salas de recreação, de música ou de artes – tampouco há professores das artes. As salas de informática e de leitura, que na estrutura da SME deveriam ser capazes de atender a uma turma de 30 a 35 alunos, medem cerca de 16 m<sup>2</sup>. Esses problemas infraestruturais e de pessoal são um forte limitador dos avanços das práticas pedagógicas da EMBB.

A escola oferece três turnos com quatro horas de duração cada: os da manhã e da tarde atendem do pré-escolar ao 5º ano, com seis e sete turmas regulares cada, e o da noite, com ensino de jovens e adultos (EJA) e 33 alunos divididos em três turmas. Possui também projetos com sala de recursos, sala de solicitação de aprendizagem, e uma turma com cerca de uma dezena de alunos especiais e ainda uma outra dezena de alunos especiais inclusos nas turmas regulares. Os pequenos banheiros que atenderam aos 383 alunos nos três turnos em 2015, por mais que limpos quatro vezes ao dia, cheiram forte e constantemente à fossa. A escola possui sete turmas regulares nos turnos da manhã e da tarde, mais a turma especial e a sala de recursos. No refeitório, de 26m<sup>2</sup>, só cabe uma turma de cada vez. E a quadra coberta, único espaço existente para a recreação e para as aulas de educação física, está colada a seis das sete salas de aula que recebem as turmas regulares nos turnos da manhã e da tarde. Segundo alguns, essas limitações infraestruturais fizeram o grupo de profissionais da educação optar pela não realização de um recreio coletivo. Até 2014, o descanso e a merenda eram de oficiais 20 minutos, uma turma por vez, chamadas na porta pela porteira Laura com frases irreverentes que sempre arrancavam risos das crianças, como: “hoje o cardápio é a alegria do povo: arroz, feijão e ovo”! Porém, a falta de um verdadeiro

recreio era tema de conflito na escola. Um grupo de profissionais, que incluía a maior parte da equipe pedagógica, defendia mais tempo para a recreação coletiva e entre as turmas, mas a maioria dos profissionais não. Nessa e em outras tantas disputas, que envolviam diferentes visões sobre os objetivos e as prioridades da educação na escola e maneiras distintas de lidar com os problemas infraestruturais e de escassez de recursos, a equipe pedagógica costumava ser voto vencido, mas, em 2015, após forte mobilização dos alunos, por meio de seu grêmio, o recreio foi instaurado.

As limitações estruturais, por sinal, muito frequentemente estavam na base de uma série de conflitos da escola. Por exemplo, na discussão sobre a dinâmica de entrada e saída dos alunos. Não há um espaço adequado para que os responsáveis e alunos aguardem a entrada e a saída dos turnos. Usualmente, eles ficam em frente ao portão, alguns dias tomando muito sol, outros tomando muita chuva, dividindo a calçada com os carros dos professores e chegando a ocupar o asfalto. A maioria dos integrantes da equipe pedagógica e parte dos docentes defende que eles possam entrar e esperar abrigados dentro da escola, num hall de entrada de 24m<sup>2</sup>. Contudo a maior parte do grupo de profissionais da educação é contra, com argumentos pautados, principalmente, na flagrante falta de espaço do edifício, mas também numa certa cautela na circulação e na construção das relações entre docentes e responsáveis, com certo receio de possíveis intrusões no ambiente escolar.

Todos os dias, contava-se cerca de 50 a 60 bicicletas de alunos amontoadas na entrada da escola nos turnos da manhã e da tarde, crianças de idades entre 4 e 11 anos de idade – o que indica que entre um terço a um quarto desses alunos chegam à escola em bicicleta. Mesmo num bairro violento, muitas crianças precisam chegar à escola sozinhas, em grupos, ou acompanhadas por um adolescente da família; a pé ou em bicicletas, e sempre pelo asfalto, já que as calçadas do bairro costumam estar malcuidadas e cheias de mato. Neste contexto, surgiu uma proposta dos alunos de construção de um bicicletário. Para dar conta da demanda, inicialmente foi sugerido no Conselho Escolar que ele ocupasse um espaço interno e também o espaço de duas das oito vagas de estacionamento que ocupam a calçada em frente à escola. Alguns profissionais reclamaram, e uma docente chegou a afirmar que naquela escola só se via o lado do aluno.

Finalmente, encontrou-se uma solução para aumentar as vagas de bicicletas sem reduzir as vagas dos carros dos profissionais da escola.

Os problemas infraestruturais também fazem parte da vida no bairro. Num passeio realizado numa atividade de geografia da professora do 3º ano, os alunos foram identificando uma série de problemas no local que os afetam: a falta de opções de transporte público, de comércio, de serviços, ruas sem asfalto, sem calçadas, esburacadas, tomadas pelo matagal, pontes estreitas sem proteção, rios assoreados e poluídos, falta de iluminação, falta de serviços públicos e privados e a inexistência de equipamentos e atividades de lazer<sup>21</sup>. Há uma linha de ônibus que atravessa o bairro e em 2016 a ida ao centro de Caxias custava 3,50 reais, e à estação Central no Rio 7,85 reais (quase 1% do salário mínimo de R\$ 880,00). Apesar de tudo isso, possivelmente, o problema que mais afeta a vida das crianças, do resto da comunidade e dos profissionais da educação é a violência urbana.

Há mais de 20 anos o bairro convive com a presença de atividades ilegais frequentes, porém, dizem atores da comunidade que tudo piorou muito após o surgimento das UPPs na cidade do Rio de Janeiro a partir de 2008<sup>22</sup>. Na atividade de trabalho de campo/passeio pelo bairro que essa professora realizou, precisou perguntar e discutir com os alunos a questão do controle territorial exercido na área. Pediu informação aos próprios alunos de quais áreas do bairro seriam as mais seguras para visitarem. Um aluno falou que era melhor evitar a rua dele. As profissionais vêm se preocupando cada vez mais com a violência, ainda mais depois que uma delas teve dois tiros disparados contra seu carro faz uns anos – evento que a fez sair do noturno para a manhã. E o clima violento vem interferindo na dinâmica pedagógica. Em 2014, pela primeira vez, com medo da violência, alguns profissionais da escola puseram em dúvida a pertinência da

---

<sup>21</sup> O Jardim Barro Branco, bairro de 15.337 habitantes (IBGE, 2010), se situa na periferia de Duque de Caxias, há 25 km do centro do município e a 40 km do centro da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente no 3º distrito de Imbariê. Duque de Caxias é um dos dezenove municípios que compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro, situado na região da Baixada Fluminense. Dados do IBGE de 2010 apontam que Caxias possuía uma população de 855.048 habitantes (IBGE, 2010), uma economia baseada na presença de uma refinaria, um pólo petroquímico, outras indústrias e em serviços, que o coloca como o 3º maior PIB municipal do estado e o 24º do país, num universo de mais de 5500 municípios no país.

<sup>22</sup> A política de segurança das Unidades Pacificadoras criou uma espécie de cinturão de segurança a partir da ocupação de favelas estratégicas da cidade do Rio de Janeiro, a maioria situadas na Zona Sul, área nobre e turística. Segundo o senso comum dos moradores de Caxias, após a implementação desta política teria havido uma migração de bandidos para a cidade.

realização da tradicional Visita às Famílias<sup>23</sup>. Em alguns momentos, os mais antigos apontam as mudanças nas dinâmicas da sociabilidade e na formação das crianças, em geral, mais presas em casa e amedrontadas do que tempos atrás, indicando os receios de que isto esteja afetando a aprendizagem.

Além disso, muitas delas ficam sozinhas em casa porque os responsáveis precisam sair para trabalhar sem ter com quem deixá-las. Muito emblemático foi um momento em que uma professora do quinto ano passou a realizar mais sistematicamente atividades de pesquisa coletiva com sua turma. Ela e os alunos, empolgados com a dinâmica gerada, foram percebendo a necessidade de estender o trabalho para além das quatro horas oficiais de trabalho escolar. Contudo, a escola não tinha uma biblioteca nem qualquer outro espaço disponível para os alunos irem trabalhar no contra turno. A saída que a professora encontrou para a situação foi incentivar os encontros grupais dos alunos em suas casas, algo comum em escolas de classe média, e uma dinâmica que as crianças apoiaram e adoraram. Mas logo vieram os medos e limitações de responsáveis temerosos com a circulação das crianças pelo bairro e pela frequência de casas sem outros responsáveis presentes. A condição social e a dinâmica de vida das famílias, associada à violência do território e à precariedade da infraestrutura da EMBB afetava diretamente as possibilidades de se desenvolver práticas pedagógicas mais progressistas e inovadoras. A infraestrutura precária da escola potencializava o efeito perverso do território sobre as possibilidades de produção de um ensino de qualidade. No caso da EMBB, em oposição ao que fazem muitos estudos sobre a escola, era extremamente limitador pensar as práticas dos atores escolares descolada da infraestrutura, da disponibilidade de recursos, das dinâmicas sociais e territoriais vividas pelas famílias e pela escola. A interação entre estes aspectos e outros de cunho organizacional, institucional e político na

---

<sup>23</sup> Uma atividade realizada no sábado anterior à semana de planejamento na qual todos os profissionais da educação e funcionários da escola se dividem em grupos de quatro integrantes e visitam um grupo de famílias de alunos previamente selecionados e avisados da visita. A proposta visa incentivar uma aproximação entre escola e famílias e estimular um aprendizado e uma sensibilização sobre a situação vivida no bairro entre os profissionais da educação. Estive presente em duas edições e a atividade me impressionou. Primeiro, porque tive a oportunidade de ver que todas as famílias que meus grupos visitaram enfrentavam o subemprego, dificuldade de sustento das necessidades básicas e em nenhuma das casas havia condições minimamente razoáveis para o estudo das crianças. Igualmente, serviu para ver que aquela atividade estimulava uma maior sensibilização e envolvimento dos profissionais para com a comunidade – mesmo que em alguns momentos pudesse suscitar tensões no grupo e certo paternalismo para com os alunos e suas famílias.

análise do cotidiano da escola é uma aposta pela complexificação e uma das contribuições pretendidas na elaboração desta tese.

#### **1.4.2. Identidade e qualidades da escola**

Como dizem os atores observados, a EMBB é uma escola democrática e de qualidade. Mas o leitor poderia se perguntar: será que é mesmo? Pude constatar que nesta escola se desenvolvem diferentes tipos de lideranças, na maior parte das vezes não centralizadas na figura do diretor. Essas lideranças podem atuar em relação a assuntos e situações pedagógicas, acadêmicas, administrativas, emocionais, políticas, sindicais, relacionais etc. E os líderes em cada empreendimento podem mudar de tema a tema, de tempos em tempos, de acordo com especificidades e com as disposições dos atores em se engajar nas controvérsias e nos processos de solução de problemas. Na EMBB, crianças podem propor mobilizações contra a SME, uma menina do pré-escolar pode convencer as profissionais de que a escola não deveria servir os alunos com pratos e talheres de plástico, a porteira administra o acesso dos profissionais da educação ao material didático, professores e responsáveis são líderes na gestão do controle financeiro e a diretora há dez anos no cargo se esforça bastante para descentralizar, compartilhar, coletivizar e publicizar as ações e decisões. Muitas das deliberações que costumam ser tomadas por diretores em outras escolas são tomadas pelo coletivo na EMBB, o que aumenta a participação e o envolvimento dos atores em torno de decisões e procedimentos e de seu cumprimento. Mas algumas vezes, faz com que decisões aparentemente simples tomem bastante tempo de trabalho coletivo. O principal instrumento para a resolução de divergências nos processos de tomada é o voto. Paira em boa parte do grupo a crença de que votações são uma forma de resolução de conflitos. O que pude observar é que elas são fundamentais para sair de impasses e desobstruir as decisões e ações coletivas, mas posições distintas e conflitos não necessariamente se desfazem nesses processos.

Enquanto a equipe pedagógica lamenta o fato de a escola investir menos do que desejariam no lúdico, muitas professoras estão tensas porque há pouco tempo e condições inadequadas para dar conta do aspecto acadêmico. Não há dúvidas de que este último é privilegiado, em detrimento do lúdico, do artístico e do corporal,

dimensões fundamentais do desenvolvimento de crianças na faixa etária atendida. Este é mais um dos pontos de conflito entre equipe pedagógica e parte dos profissionais. Hoje em dia, penso que as práticas pedagógicas individuais e coletivas na Barro Branco não podem ser enquadradas numa única perspectiva, ainda assim, arriscaria dizer que predomina um misto de psicogênese de Emília Ferrero com aportes vygotskianos e de pedagogias críticas brasileiras dos anos 1980/1990. Porém, muitas vezes permeadas por outras concepções e práticas, inclusive tradicionais ou até behavioristas. E há considerável variação de uma profissional a outra. E, curiosamente, existe ainda uma pressão pela aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, acentuada após a implementação das avaliações em larga escala baseadas em testes padronizados, que tem levado a um estreitamento do currículo e a um tratamento menos cuidadoso dos demais conhecimentos disciplinares, mesmo numa escola que se recusa a participar da Prova Brasil e do ANA. A escola se propõe a desenvolver um ensino interdisciplinar, mas apresenta algumas limitações. As pressões externas, a insuficiência na formação inicial para o ensino de artes, ciências, geografia e história, e a existência de outras prioridades na formação cotidiana fazem com que o conhecimento pedagógico disciplinar e o ensino dessas disciplinas não se apresentem no mesmo nível do reconhecido trabalho com português e matemática.

A escola possui um certo orgulho do nível de desenvolvimento do conjunto de seus alunos, mas não restrito à nota. Claramente, se orgulham do fato que a maioria chega ao 5º ano com um bom nível de leitura, escrita e raciocínio matemático, sobretudo se comparado às escolas vizinhas e à rede de Caxias. Também se orgulham quando ex-alunos vão à escola dizer que são suas notas são as melhores da turma nas escolas de 2º segmento próximas, ou quando muitos responsáveis agradecem porque seus filhos que rodaram várias escolas públicas ou privadas só aprenderam a ler e escrever na EMBB. Pode-se sentir nas interações entre os profissionais um certo senso de efetividade do trabalho realizado (BALL, 1997)<sup>24</sup>.

Mas, igualmente, se preocupam com outras dimensões do desenvolvimento das crianças. Nas turmas que pude observar e nos atendimentos na sala da equipe

---

<sup>24</sup> Ainda assim, a escola apresenta índices de retenção normais na realidade brasileira, porém altíssimos se comparados a países menos desiguais e de educação mais avançada. Em 2015, 25% dos alunos do 3º ano ficaram retidos. No ensino regular, entre o 3º e 5º anos 33 de 148 alunos ficaram retidos em 2015.

pedagógica, havia uma grande preocupação com as relações entre os alunos e destes com os professores. Os relativamente raros episódios de violência entre alunos como xingamentos, *bullying* e brigas eram rapidamente repreendidos e discutidos. Por outro lado, pude identificar na relação entre alunos a existência de racismo, machismo, homofobia e preconceito religioso com colegas seguidores de cultos afro-brasileiros, situações e temas às vezes ignorados pelas professoras e pela EMBB como organização educativa. O corpo docente, por sinal, é muito diverso. Das 19 profissionais que responderam ao questionário, seis se declararam brancas, seis negras e sete pardas. Quanto à religião, sete afirmaram não ter nenhuma, cinco são católicas, três se declararam evangélicas/cristãs, duas kardecistas, uma candomblecista e uma wicca. Contudo, a convivência é mais tolerante do que harmoniosa, já predomina um respeito silencioso e não uma reflexão construtiva. Os temas das diferenças culturais ainda são pouco refletidos e são vistos por muitos de seus profissionais e colaboradores como o grande vácuo da escola.

Não há maiores problemas disciplinares na escola, e essa é para alguns dos profissionais da educação uma das principais razões de estar lá: “aqui é bom, dá pra desenvolver um bom trabalho” – disse uma vez uma professora que não está entre as mais engajadas no projeto. Essa certa ordem disciplinar não impediu que eu presenciasse a enorme dificuldade que uma professora e a equipe pedagógica tiveram durante os seis primeiros meses de uma criança que em seus rompantes agredia fisicamente a docente. Somente com um trabalho de acompanhamento da turma e da família ao longo de um ano letivo a situação foi contornada. Exceções à parte, as turmas tinham um grau de solidariedade, de trabalho cooperativo e de respeito entre alunos e entre esses e a instituição que tornava o trabalho do professor mais fácil e agradável. E havia muita participação. Na verdade, os momentos mais agitados nas duas turmas que observei eram quando as professoras faziam perguntas demandando respostas: eram quase sempre muitos alunos levantando o braço e querendo falar.

Nas dezenas de horas em que participei dos almoços coletivos ou das diversas reuniões, era raríssimo uma fala pejorativa em relação a um aluno – menos raro em relação a certos responsáveis. Na EMBB as expectativas de profissionais sobre o aprendizado dos alunos é relativamente alta, mas regulada pela consciência de que as crianças possuem trajetórias e ritmos distintos. E a dos

responsáveis é de que o aluno aprenda e se desenvolva bem. Pude presenciar um dia de sorteio para a entrada de alunos no 1º ano de escolaridade do ano letivo de 2014. Passei um questionário e conversei com alguns dos mais de cinquenta responsáveis presentes. A maioria deles via a escola como diferenciada e um boa oportunidade para suas crianças. Alguns confirmavam o discurso de que ali a criança certamente aprenderia, uma garantia frente à incerteza da qualidade de outras escolas da área. E no ano seguinte, alguns desses responsáveis já estavam atuando em instâncias participativas da escola como reuniões de pais, conselho escolar e nas mobilizações políticas da escola.

É interessante como as referências de qualidade dos profissionais nunca são as escolas vizinhas, mas, principalmente, escolas públicas e privadas de classe média. Por exemplo, presenciei a filha de uma das professoras, aluna de um colégio federal, fazer a apresentação de um trabalho na turma de 5º ano, que depois serviria de referência para professores da EMBB trabalharem com seus alunos. Em 2015, os profissionais da escola criaram um preparatório informal para as crianças (ou famílias) que queriam concorrer a vagas em um colégio federal no centro de Caxias. Ao final, nenhum dos alunos foi classificado, mas vários foram aprovados com um desempenho satisfatório.

E estas expectativas dos professores, de certa forma, também se nutriam em relação ao trabalho de seus colegas. Em diferentes momentos, vi profissionais admitindo que eles trabalhavam demasiado e se cobram muito entre si. Trabalhar na EMBB é para a maioria um desafio e um estímulo ao crescimento pessoal e profissional, pois, como disse uma acadêmica que os assessora, “a Barro Branco é uma escola que se pensa”. Para elas, isso dá mais trabalho. E as condições pedagógicas agravam a situação. As turmas do pré-escolar ao 5º ano são grandes: média de 29 alunos em 2015 (nos países da OCDE a média é de 20,3 – TALIS, 2013). Além disso, onze das professoras dão mais de 40h de aulas em turma semanalmente, e a média das professoras da escola é de 32,8h. A média nos países da OCDE e convidados pesquisados na TALIS (2013) no ensino fundamental I é de 36h de trabalho total e de 21h de aulas em turmas – a média geral brasileira é de 25h semanais<sup>25</sup>. Como muitos trabalharam em outras escolas e quatro

---

<sup>25</sup> As professoras da EMBB trabalham muito, e apresentam muitos problemas de saúde e estresse. Em 2016, a professora mais nova tinha 33 anos e a mais velha 48 e somente duas pessoas, da equipe pedagógica, estavam acima dos 50 anos (51 e 69 anos). Durante o ano de 2014, começaram a organizar um regime coletivo em busca de uma alimentação mais saudável, perda de peso e/ou da

trabalham simultaneamente entre outras redes, conseguem ter a clara consciência de que o modo como está organizado o trabalho pedagógico na EMBB dá muito mais trabalho. Mas também dá mais prazer. A escola tem uma história de luta por direitos e de luta por conhecimento. Isto é, há uma tradição institucionalizada de pesquisa, de estudo e de formação cotidiana e coletiva entre os profissionais da educação<sup>26</sup>. Quem chega na EMBB já sabe que vai ter que entrar numa dinâmica de aprendizagem desenvolvida na organização. Como a formação é coletiva, mesmo que as aprendizagens sejam individuais de acordo com os ritmos e disposições de cada um, vão se constituindo certos parâmetros para a ação e para a prática pedagógica que regulam e condicionam as interações e as ações individuais dos profissionais.

O que fica evidente a partir dos dados aqui relatados – e, acho, para qualquer pessoa que tenha uma relação mais duradoura com a EMBB – é que a escola possui uma identidade marcada e peculiar. E os atores da escola têm certo grau de consciência da importância desta na regulação das relações sociais e pedagógicas na organização escolar, bem como da fragilidade e da temporalidade desta construção. Esta identidade é (re)construída cotidianamente nas interações, associações, embates e conflitos internos e da escola com a política da rede municipal, do sistema de ensino e do território. Ela se constitui nas interações e elaborações em torno de valores, concepções, princípios, problemas e desafios encontrados cotidianamente. As falas a seguir, de duas orientadoras numa apresentação do projeto numa universidade pública para a qual a escola foi convidada, encadeadas em menos de cinco minutos de diálogo, ilustram uma reflexão presente na escola sobre essa realidade:

*- Érika: É óbvio que quando as pessoas elogiam a escola a gente fica feliz, porque tem um trabalho de investimento nesta proposta de escola. Mas, ao mesmo tempo, quando só existe elogios a gente fica um pouco preocupada. Por isso, a gente começa dizendo que o*

---

melhoria da qualidade de vida. Ao longo do campo, várias tiveram que tirar licenças médicas por variadas razões, inclusive psiquiátricas. Isto aponta que, das as condições estruturais e de organização da escola e do sistema de ensino, mesmo em uma escola pública onde todos têm orgulho do trabalho e querem estar, a dinâmica profissional segue física e emocionalmente extenuante e marcada por tensões. Vale destacar também que há anos os profissionais da educação da rede lutam sem sucesso para que a prefeitura cumpra a lei federal que determina 1/3 da carga horária para o planejamento.

<sup>26</sup> O termo consagrado para a formação em serviço na escola é formação continuada. Minha avaliação é que o termo formação cotidiana é mais adequado à dinâmica observada na EMBB, pois o modo como estão organizadas e associadas a avaliação e a formação faz com que o exercício da profissão naquela organização escolar se constitua como uma formação cotidiana das profissionais da educação.

*paraíso não está na EMBB, está bem longe de lá. Porque tem as tensões internas, que caracterizam inclusive a disputa de projeto de escola. E isso precisa ser discutido e construído coletivamente. Cada pessoa que chega, chega com uma ideia de escola. E precisa haver um rearranjo.*

*- Diana: O PPP é um documento que a gente luta pra que não fique só no papel. É a expressão do que o grupo conseguiu construir até agora, com suas disputas, tensões internas e rearranjos. A gente vem reafirmando a escola pública como um direito social coletivo; o cotidiano das relações educativas como um espaço formativo que valorize a pessoa humana, que ensine de forma crítica no conjunto das relações sociais, que objetive promover a dignidade de cada cidadão como princípio inalienável. (...) Como a gente busca materializar isso no cotidiano das relações profissionais e de aprendizagem? A preocupação de ter esse compromisso com a escola pública, uma responsabilidade também com sua dimensão física, com o cuidado do patrimônio público, entendido como um bem social a ser traduzido um lugar acolhedor, afetivo, preservado, que expresse a concepção do espaço público como um lugar de exercício cotidiano de sentido de coletividade. ... A escola não é só o lugar de trabalho do professor, que a gente arruma pra isso, ela é um espaço de direito do nosso aluno. A escola é pro aluno. (...) O espaço pra gente não é neutro.*

*- Érika: É o caráter estético. Que a gente acha que tem que ser melhor pensado na escola pública. Acho que as políticas pensam que a estética não tem peso. O espaço é extremamente simbólico. A estética e a forma como eu organizo o espaço ... têm um peso pedagógico.*

*- Diana: E expressa também as relações de poder que vão se dar ali.(...) A escola é um espaço de disputa de posições ideológicas colocadas no âmbito da sociedade.*

A EMBB está contida em uma rede pública municipal de ensino composta por outras 173 unidades escolares, e condicionada pelas dinâmicas institucionais e políticas da relação entre estas unidades escolares, a administração estatal e a políticas local – interações sempre referidas ao sistema (público/privado) de ensino e às configurações mais amplas da sociedade brasileira. É por isso que aquele clima acolhedor que muitos atores percebem ao chegar na EMBB estava atravessado e condicionado por uma série de dimensões, processos e conflitos sociais, que tornam sua análise bastante complexa<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> O clima escolar é uma categoria controversa nos estudos sobre a escola. Alguns autores, como Brandão et al. (2004) o situam no nível da percepção subjetiva. Outros, como Alves e Franco (2008 apud OLIVEIRA, 2013), buscam definir aspectos capazes de tornar o conceito quantificável e mensurável. Afirmam que o clima escolar se relaciona à “ênfase acadêmica da escola– isto é, com a primazia do ensino e da aprendizagem a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas” (pg. 495 apud OLIVEIRA, 2013). Em sua pesquisa, Oliveira (2013) apresenta uma extensa revisão bibliográfica sobre o tema, apontando que o conceito pode ser abordado de forma mais ampla, seja incorporando as dimensões física, social e acadêmica (LOUKAS, 2007 apud OLIVEIRA, 2013); seja incorporando dimensões sócio-organizacionais, do caráter das relações profissionais de autoridade e poder entre os atores, dos valores e objetivos que orientam as ações (MISKEL e OGAWA, 1988 apud OLIVEIRA, 2013) – entre outros. Ball, Maguire

Segundo os trabalhos mais orientados à perspectiva das escolas eficazes, existiriam certas características das escolas responsáveis por gerar mais qualidade no ensino. Certas afirmações de autores vinculados a essa corrente dão a entender que bastaria professores e escolas copiarem essas práticas que a qualidade do ensino seria incrementada. Ao comparar as características apontadas por trabalhos desta perspectiva com as práticas implementadas na EMBB, pude concluir que esta se enquadraria em um perfil de uma escola eficaz<sup>28</sup>. Não se trata aqui de negar esses achados ou não, contudo, o que os capítulos desta tese pretendem demonstrar é que a implementação e a manutenção das práticas ali realizadas que levariam certos pesquisadores a classificarem a EMBB como uma escola eficaz dependeram de reflexões, interações, mobilizações, reconfigurações identitárias, de valores e de práticas anteriores ou concomitantes. E estes movimentos continham ressignificações do espaço escolar imediato e da Escola Pública como instituição, interagindo com e condicionados por questões organizacionais, institucionais, territoriais, políticas e sociais.

### **1.5. Parte 1 - Construir a escola: origem e construção do projeto político-pedagógico da Barro Branco**

Esta parte, organizada em dois capítulos, se baseia em uma reconstituição da história da Escola Municipal Barro Branco (EMBB), chamando atenção para duas

---

e Braun (2012) realçam como estudos sobre a organização da escola ignoram o papel dos valores e princípios na orientação das ações individuais e coletivas nas escolas. Esta tese se propõe a destacar estas dimensões, a partir da compreensão de que sentidos, valores e princípios regulam as ações e contribuem na composição das interações que conformam aquilo que muitos chamam de clima escolar.

<sup>28</sup> Em um dos trabalhos brasileiros mais amplos e recentes sobre a temática da qualidade do ensino, Barbosa (2011) baseia sua construção de indicadores em nove aspectos levantados em um amplo estudo sobre as escolas eficazes que Guiomar Mello (1994) realizou a pedido do MEC. São eles: 1. O “papel do diretor”; 2. “Expectativa que os professores e profissionais da escola têm sobre o desempenho dos alunos”; 3. Clima escolar: se refere “ao fato de que a eficácia da escola é mais provável quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores os propósitos da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem”; 4. “Objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular”; 5. A organização do tempo na escola: quanto maior o tempo dedicado ao ensino, maior a qualidade; 6. Formas e “estratégias de acompanhamento do progresso dos alunos, incluindo aqui a retroalimentação para esses últimos”; 7. Estratégia de capacitação dos professores em cada escola; 8. a assistência técnica que as instâncias superiores dão à escola: “as escolas mais eficazes são aquelas que recebem assistência técnica decidida em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência de que necessita”; e 9. A participação dos pais. Desde meados dos anos 1990, a EMBB não recebe apoio técnico da SME. A exceção deste 8º ponto, a EMBB cumpriria com todos esses quesitos, mas esta tese pretende apontar que não é somente isso que faz a qualidade da escola.

dimensões: a constituição da escola como organização que busca autonomia relativa frente à dinâmica política e institucional local (capítulo 2) e a construção de seu projeto pedagógico (capítulo 3). A proposta é descrever como os atores precisaram dar conta daquilo que o Estado não oportunizou, e o que as configurações sociais brasileiras não facilitam, para que a Escola Municipal Barro Branco (EMBB) pudesse ser considerada de qualidade. Sua trajetória tem como um aspecto fundamental implementar ações para compensar as faltas do Estado e do sistema de ensino. Dotar o prédio de uma infraestrutura minimamente adequada, constituir uma relação de cumplicidade e respeito entre profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar, desenvolve um sendo peculiar de responsabilidades e compromisso, possibilitar a formação continuada dos professores, ressignificar os sentidos das experiências na Escola Pública e, paralelamente, construir um PPP que sustente práticas efetivas de ensino e aprendizagem numa escola situada numa rede municipal com problemas graves de infraestrutura e organização, e que se localiza em um bairro pobre e violento da periferia de uma metrópole como o Rio de Janeiro. Embora considere que a construção de identidade da escola como organização relativamente autônoma e a elaboração do projeto pedagógico não são processos dissociáveis, eles serão apresentados em dois capítulos diferentes, com uma narração de fatos entrelaçados. Os dados que subsidiam as descrições destes capítulos têm origem nas observações, em análises dos documentos produzidos e arquivados na EMBB, diálogo com a bibliografia e em sete entrevistas semi-estruturadas que somam 25 horas de gravações<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Isto foi possível porque a EMBB mantém o registro de reuniões pedagógicas e atividades realizadas desde 1993. Neste período, por exemplo, o PPP foi construído e atualizado outras quatro vezes. Destaca-se também as interações com acadêmicos, movimentos sociais, políticas e iniciativas educacionais que contribuíram para o projeto.

## 2. Organizar-se contra a pobreza da escola pública e a dinâmica política local

### 2.1 A luta pelo acesso à escola pública no Jardim Barro Branco

Como surge uma escola pública? Inicialmente, esta questão pode parecer simples ou sem sentido, mas tudo indica que no caso aqui estudado o desenrolar do processo de criação teve bastante influência sobre o que se conhece hoje como um “projeto de escola” da E.M. Barro Branco (EMBB). Teria surgido a escola do planejamento racional e burocrático do poder municipal que buscaria naquele momento expandir a rede pública e garantir o direito à educação - que parecia se fortalecer num momento de realização da Assembleia Nacional Constituinte que consolidaria a chamada “Constituição Cidadã”? Seria resultado dos interesses clientelistas de políticos locais que almejavam reforçar laços e seu controle sobre uma área extremamente pobre e isolada do município? Entre os atores que contam e vivem essa história, não há dúvidas que a trajetória do “projeto de escola” da EMBB teve início bem antes do dia de sua inauguração. Na última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, produzido em 2011, a história é contada da seguinte forma:

A Escola Municipal Barro Branco foi inaugurada em 24.08.1987, como resultado da luta da Associação de Moradores para que a comunidade conseguisse a sua primeira escola pública. É preciso que se registre que o pequeno prédio, que até então abrigava uma escola da rede particular, estava fechado há algum tempo. Foi realizada uma obra aligeirada, com material não muito confiável que, por esse motivo, após a compra do imóvel, pela Prefeitura, já iniciava o seu processo de deterioração física.

O que devemos destacar é que o nome da escola não poderia deixar de ser o da comunidade, tendo em vista que a mesma contribuiu significativamente para essa única referência de espaço público na localidade.

Uma profissional da educação que chegar hoje para trabalhar na escola conhecerá uma história da escola, contada com orgulho pelas mais antigas, que remonta à sua formação e que enaltece a importância da associação de moradores em sua criação. Circula na memória coletiva do grupo o fato, bastante valorizado, de que a escola surgiu da luta do povo do Jardim Barro Branco por seus direitos, uma marca de nascença importante, que deve ser cultivada. A referência a uma história institucional, no caso, admirável, está no imaginário coletivo de

profissionais da educação, funcionários e de alguns dos demais membros da comunidade escolar.

As informações coletadas ao longo de minhas observações apontavam que a história e a memória coletiva eram ainda mais ricas e complexas do que a descrita no PPP. Uma das fontes mais instigantes de dados para esta reconstituição destes primórdios consiste na entrevista de duas horas com a funcionária mais antiga, que, na verdade, participou ativamente da mobilização de moradores e passou a trabalhar na escola desde sua fundação. Vinda da Zona da Mata de Minas Gerais, Dona Jô chegou ao Rio de Janeiro aos 14 anos. Inicialmente, foi morar na capital, mas se mudou para o Barro Branco quando casou em 1971. Para ela, naquela época, o bairro era ainda mais isolado e a situação era muito difícil, em especial por causa das ruas sem pavimentação: “*era muita lama, de atolar até o joelho*”. O transporte público era deficitário e ônibus só passava “*lá no posto de saúde*” – que se localiza a 2,2 km da escola e até hoje é o mais próximo ao bairro.

Naquela época era muito difícil ser mãe moradora do bairro e trabalhar como doméstica no Rio. Esteve empregada “em casa de família” até 1976, quando se tornou “dona de casa” e depois passou a cuidar do primeiro filho, nascido em 1979. De fato, a precariedade extrema das condições de vida na comunidade está presente na fala de todos os moradores e profissionais da educação que conheceram a área até pelo menos meados dos anos 1990: “*nem bicicleta a comunidade tinha*” – relevou D. Jô. O bairro era considerado relativamente tranquilo, sem maiores episódios de violência urbana. Não havia rede elétrica, nem de abastecimento de água. Em grande parte, seus vizinhos eram migrantes como ela – muitos mineiros e nordestinos, pessoas que ajudaram a constituir o processo de crescimento populacional e de urbanização acelerada de Caxias entre 1950 e 1980. O bairro do Barro Branco – nome usado pelos moradores - foi loteado e “autoconstruído” no âmbito da expansão territorial da urbanização da metrópole do Rio de Janeiro (ABREU, 1979). E, mesmo com toda a precariedade que advinha deste pioneirismo, D. Jô admite que só quando o primeiro filho nasceu passou a “sentir na pele a situação” do bairro onde vivia:

*Médico era só lá embaixo, tratava lá no (hospital do) IASERJ (à uns 50km), era vacina, nem posto de vacina por aqui tinha. Eu nem conhecia o centro de Caxias, claro que lá tinha posto, mas eu não conhecia e nem confiava em nada de Caxias, um bairro na proporção que era e abandonado, né? ... Quando foi em 1980 o meu filho nasceu, o segundo, né? Eu tive meus filhos com diferença de um ano e cinco*

*meses. Aí, eu fui criando eles e, enquanto tá pequenininho, enquanto não tá precisando de escola, você não pensa na escola não, mas quando eles completaram 4 ou 5 cinco anos...*

Em 1980, uma escola particular foi aberta no bairro, no prédio que sete anos depois abrigaria a E.M. Barro Branco - a proprietária tinha também uma escola em um bairro próximo. Uma questão que eu sempre me colocava antes da conversa com Dona Jô era como podia funcionar num bairro com aquelas características uma escola particular? Qual seria a motivação para se iniciar tal empreendimento e como ele se sustentaria? Uma hipótese que tinha era que a escola poderia se constituir também em um instrumento político dentro da estrutura de poder local. Eu já havia trabalhado em um bairro próximo em que o vereador que controlava a política local era dono de escolas particulares e sedia “seu ônibus”, com sua foto e nome impressos na carroceria, para passeios da escola pública. E, coincidência ou não, num município ao lado, uma família que recém passara uns 30 anos no poder também era dona de escolas particulares importantes da cidade.

Este tipo de arranjo comungava com a própria dinâmica do processo de expansão das franjas metropolitanas no Rio e do bairro, na maior parte dos casos empreendido por atores privados que se responsabilizavam pelo loteamento e pela oferta de uma série de serviços como instalação de postes de iluminação pública, “gatos” de energia elétrica, transporte, clínicas e até facilitação de serviços funerários – todas, práticas que em alguma medida se mantêm até hoje. Na entrevista, D. Jô fez questão de assinalar que ainda sofre com o problema, porque precisa fazer fisioterapia devido a um sério problema de saúde: “*no serviço público só em Caxias*” - reclama. Porque “*ter até tem, mas só os dos políticos, mas os dos políticos é só até passar a eleição*”. É neste território que combina empreendedores privados, política clientelista e “ausência” de instituições públicas que a EMBB se constitui ainda em 2016 a única instituição do Estado com um prédio no bairro.

Segundo Dona Jô, a escola privada funcionava porque, até onde ela sabia, o pai da proprietária trabalhava numa importante estatal que atuava no município e conseguira estabelecer um convênio que distribuía uma espécie de bolsa para estudantes carentes. Com a morte do senhor que estabelecia essa relação, a escola teria ficado sem a verba e fechado em 1984. A perda do acesso à uma escola no bairro para suas crianças gerou uma angústia em Dona Jô e em outros moradores, e

levou parte da comunidade a discutir uma outra solução para o problema. Num momento em que Caxias era área de segurança nacional, em que a última eleição para prefeito ocorrera em 1966, o ano de 1985 traria importantes mudanças:

*Já não funcionou mais (a escola) em 1985 e eu morava do lado... com duas crianças pequenas, minha casa era aqui encostada ... quando meu filho tava com 5, o outro com 4, eu botei ele aqui, né, no particular. Aí, a escola acabou, né? Aí, caramba, e agora? Caxias, como você sabe, era área de segurança (nacional), não tinha eleição pra prefeito e essas coisas, então político não se vinha até aqui. O pessoal da igreja católica a qual eu frequentava, aqui de Imbariê, trouxeram um candidato pra gente conversar, pra votar, pra ver se mudava Caxias. E por um acaso quem veio foi o Darlan - coisa que ninguém dá nada por ele, mas cada um tem sua passagem aqui. A gente não pode desvalorizar uma pessoa pelo que ele é ou pelo que ele foi... Conclusão, ele pegou e deu uma reunião lá na igreja, conversamos e botamos, eu botei a minha situação, a ansiedade que eu tinha, a minha preocupação não só com os meus filhos, mas com as crianças que eu tava vendo nascer aqui e sem perspectiva de escola. Porque a escola mais perto era lá... Padre Anchieta, o Santa Luzia era particular também.*

A primeira ação do grupo de moradores não foi procurar o “Estado”, mas buscar movimentos e atores sociais que pretendiam ocupar importantes posições de poder. Durante a reunião na igreja, o político sugeriu aos moradores do Jardim Barro Branco (JBB) que se organizassem, que montassem uma associação de moradores – “naquela época era febre, né?” - e reivindicassem a criação de uma escola municipal no prédio que se encontrava abandonado. Darlan, professor e dono de escola privada, prometera que caso ganhasse a eleição para a prefeitura, procuraria a associação e criaria a primeira escola pública do JBB. Consultaram estatutos das associações dos bairros vizinhos mais antigos e organizados e a fundação da associação de moradores do Jardim Barro Branco (AMJBB) se deu em 1986. Dona Jô foi presidente no primeiro mandato após a fundação de 1986 a 1988, o único no qual esteve formalmente na direção, e a associação funcionava dentro de sua casa, ou seja, ao lado da escola. Posteriormente, mesmo fora da direção, ela seguiu bastante ativa e influente no bairro. Quando ela decidiu voltar a estudar se afastou um pouco, mas seu marido seguiu mais ativo.

Como em boa parte do país, a Igreja Católica possuía certa influência nas mobilizações sociais na região à época. Se o encontro que propulsou a criação da associação ocorreu numa igreja de um bairro vizinho, foi porque ainda não havia uma no Barro Branco. Os padres atuavam indo diretamente às casas das pessoas. O primeiro e único edifício católico foi construído anos depois, por meio da

organização dos moradores e do financiamento coletivo de parte dos custos da obra. Hoje, as denominações religiosas predominantes são as pentecostais, mas há também um centro de candomblé – e as relações entre as religiões presentes no bairro estão refletidas no cotidiano da escola, por exemplo, na perseguição que os candomblecistas sofrem de certos pentecostais.

Uma das atividades implementadas pela associação de moradores foi a distribuição de tíquetes do Programa Nacional do Leite do governo Sarney. A AMJBB recebia os vales para serem distribuídos entre os moradores e, como presidente, Dona Jô fazia o serviço em sua residência. A ida para o Barro Branco, o nascimento do filho e o papel de liderança exercido na comunidade foi para ela uma mudança radical em sua vida: “Até então nós vivíamos naquela ditadura que você não podia abrir a boca, só que mesmo dentro da ditadura eu comecei a abrir a boca, eu perdi o medo”. Conta que antes das ações da AJMBB o governo Sarney entregava por meio de outras associações aproximadamente 50 tíquetes de leite para as famílias com crianças pequenas do bairro. Ao usar a listagem que Dona Jô organizara das crianças sem escola como documento a AJMBB conseguiu acesso ao programa de distribuição de leite para 200 famílias do bairro. No primeiro ano do programa no bairro, em meados de 1986, os tíquetes eram distribuídos em sua casa, nos três anos seguintes a entrega passou a ser realizada por ela na escola - período no qual ocorreu o primeiro assalto com arma de fogo no estabelecimento, para roubar os tíquetes.

Ou seja, desde sua inauguração a escola já se colocava de certa forma como um polo de difusão de políticas sociais, de modo espontâneo, informal e orgânico – antes que isto se tornasse uma orientação presente nos governos dos mais diferentes espectros ao longo dos anos 1990. Se há uma crítica consistente sobre a relação entre a escola e estas políticas (ALGEBAILLE, 2004), no caso da E.M. Barro Branco, ao que parece, isso pode de algum modo ter contribuído para uma relação de maior proximidade entre a escola e a comunidade.

Ao longo do processo de luta pela escola pública, entre 1985 e 1987, Dona Jô participou da aglutinação da indignação em demanda coletiva, dos processos de organização dos moradores e, após a eleição de Darlan, do processo de convencimento da prefeitura. Curiosamente, o prefeito de Caxias em exercício em 2015, que construiu sua carreira em partidos de esquerda, aparece em algumas fotos da associação de moradores, que registram as reuniões entre moradores, militantes

e políticos daquela época. Dona Jô chegou a fazer um levantamento que catalogou todas as crianças do bairro de acordo com o ano de nascimento e que estavam sem oportunidade de frequentar uma escola: *“Batendo de porta em porta, escrevia num papelzinho, chegava em casa e batia numa maquinazinha velha... foi aonde eu consegui provar pra prefeitura que aqui tinha criança pra estudar”* - recorda.

Ao que parece, aproximadamente um ano após sua vitória no pleito, o próprio prefeito Darlan convocou todas as associações de moradores do município para uma reunião que foi decisiva para a fundação da EMBB, realizada na então Escola Municipal Carmen Correia<sup>30</sup>. Dona Jô enaltece a sinceridade daquele prefeito que garantira que a escola estaria funcionando no seguinte mês de agosto. Darlan teria lhe afirmado pessoalmente: *“a gente faz uma maquiagem aí, porque não dá pra fazer obra”*. Deste modo, os operários da prefeitura mudaram os banheiros de lugar e retocaram alguns pontos do edifício abandonado há mais de dois anos. A própria secretária de educação esteve no prédio na semana anterior à inauguração para “arrumar a escola”. Durante as obras, era Dona Jô quem tinha a chave do prédio, quem abria e fechava a escola e dava café para os operários. No dia da cerimônia de inauguração, a secretária sugeriu ao prefeito que Dona Jô não atuasse mais como uma “voluntária”, mas que fosse contratada como funcionária da escola. Foi assim que ela entrou para o quadro de funcionários da prefeitura, dois dias depois da fundação da E.M. Barro Branco<sup>31</sup>.

Uma orientadora que entraria na EMBB anos depois, recorda que a luta dos moradores do Jardim Barro Branco chegara ao conhecimento de outros movimentos sociais e ao movimento sindical do município. Na época, ela participava do movimento estudantil da cidade. O período da redemocratização fora efervescente em Caxias, onde uma série de lutas populares se desenrolavam. Uma das mais emblemáticas foi o movimento pela construção de passarelas na principal rodovia que corta a cidade e a Federação de Associações de Bairros, mais conhecida como MUB – Movimento União de Bairros (SANTOS, 2004).

---

<sup>30</sup> Ao lembrar deste encontro com o prefeito em 1986, D. Jô se indignou com a decisão do prefeito em exercício em 2014 que fechou o edifício da EM Carmem Correia: “acabou de virar uma peixaria! Como pode se abrir uma peixaria no lugar de uma escola”?

<sup>31</sup> Ação possível porque a exigência de concurso público para a contratação de funcionários foi implementada pela Constituição de 1988. Mas, “por ironia do destino”, seus filhos jamais estudaram na E.M. Barro Branco, pois ela conseguira vaga para o mais velho cursar a 1ª série numa escola estadual no início do ano letivo de 1987 e não quis tirá-lo de lá com medo de prejudicar seu andamento, já que a E.M. Barro Branco só abriria duas turmas de classe de alfabetização. As turmas de 1ª série foram criadas em 1988 e ela preferiu manter os filhos juntos em outra escola.

A E. M. Barro Branco surgiu do interesse e da mobilização de um grupo de moradores pelo direito de ter acesso a uma escola pública, concretizando a chegada de uma instituição estatal ao território desbravado num processo de autoconstrução. Esta iniciativa esteve associada ao momento vivido na política local e na nacional. Um político em campanha no processo de redemocratização propõe que a comunidade se organize para lutar pela implantação da escola e promete concretizar o pedido se eleito. Já prefeito, recebe a comunidade e cria uma escola a custo mínimo – com a compra do terreno e alguns retoques em um prédio abandonado, sem garantir o fornecimento de água, recursos materiais e de pessoal adequados. Esta postura da prefeitura frente à escola, de não se responsabilizar pelo fornecimento de condições infraestruturais e materiais adequadas, se manteve a mesma até pelo menos 2015, expressando uma certa teoria acerca do direito e da qualidade da educação pública que subjaz as ações de diversos atores sobre o sistema público brasileiro de ensino.

A implementação da única representação estatal concreta em toda a história do JBB se constituiu como um contínuo entre as necessidades reprodutivas de famílias locais, em especial das mães, em interação com moradores, militantes e políticos atuantes na região e no resto da cidade, que, por sua vez, estavam inscritas num momento de efervescência na luta por direitos sociais – materializados na promulgação da Constituição 1988. Neste movimento, foram o sofrimento e a angústia imediatos do sentimento de necessidade prática de uma escola no bairro para atender a seus filhos, o sofrimento de ver seus filhos sem escola, num momento da história do país em que as gramáticas em torno destes direitos circulavam na esfera pública nacional e na cidade de Caxias, que propulsou a mobilização dos moradores. A existência da escola teria a importância prática de contribuir no trabalho familiar de educação dos filhos, mas, ao mesmo tempo, uma dimensão de crença de que tal instituição seria promotora de uma melhora na vida, uma promessa de um melhor futuro e a conquista de um direito. Em certa dimensão, a luta esteve baseada na crença de um Estado como mediador e provedor de direitos (VIANNA, 2013) e participou ativamente do próprio processo de constituição do mesmo no território que compreende o município de Caxias.

A luta pela escola pública do bairro era uma luta por justiça. A mobilização dos moradores do JBB pela oferta do ensino público no bairro pode ser

considerada, portanto, exitosa. Mas como ficaria claro no próprio processo de expansão de matrículas no ensino público nacional na década seguinte, matricular seu filho na rede pública de ensino não significava necessariamente ter acesso a uma educação pública de qualidade. Em sua tipologia das concepções de justiça escolar nos sistemas de ensino internacionais, Dubet (2009a) distingue entre ações pela igualdade de acesso, pela igualdade de oportunidades e pela igualdade de resultados<sup>32</sup>. A primeira compreenderia as ações em prol de uma igualdade de acesso a matrícula no ensino público, na qual se inscrevem as lutas dos moradores do JBB. A igualdade de oportunidades se baseia na concepção de que

Todos os indivíduos são fundamentalmente iguais e que eles devem ocupar as posições sociais desiguais em função de seus méritos. ... As desigualdades escolares seriam desigualdades justas porque elas decorrem de uma competição equitativa que neutraliza os efeitos das desigualdades sociais. (DUBET, 2009a p. 19 e 20).

Esta concepção de fundo darwiniano que fundamenta a concepção hegemônica de meritocracia e de Escola está profundamente arraigada no senso comum na França de Dubet ou no Brasil, dando a entender que a instituição escolar possui a capacidade de neutralizar as diferenças sociais e culturais. O terceiro modelo de justiça seria a igualdade de resultados, sob o qual o objetivo seria alcançar “desigualdades toleráveis”, baseando-se na redução da distância entre os resultados dos mais pobres e dos mais ricos (DUBET, 2009a). Para o autor, o conflito entre a igualdade de oportunidades e de resultados está no centro do debate sobre a democratização do ensino em alguns países.

---

<sup>32</sup> A noção de justiça escolar, que pode ser relacionada as de qualidade, de equidade e de direito à educação (RIBEIRO, 2013), ainda se encontra pouco usada e debatida no Brasil. Ribeiro (2013) apresenta uma discussão sobre a justiça escolar que põe em diálogo às concepções de Dubet (2008, 2009b e 2010), defensor de uma igualdade de base apoiada na teoria política de Rawls, e a de Crahay (2000), que propõe uma igualdade de conhecimentos adquiridos, vislumbrada por meio da aplicação de uma justiça corretiva que incluiria ações de tratamento diferenciado para reduzir as desigualdades. Para Dubet (2009a), a partir de análise de sistemas escolares de matrizes diferenciadas, haveria três dimensões distintas de desigualdades escolares, que se associariam a evocação de princípios distintos de justiça: distribuição, integração e educativa. Uma escola justa seria aquela na qual nenhuma das dimensões se sobreponha as demais. Numa sociedade democrática, a escola justa seria antes de tudo um espaço de cidadania, no qual os direitos e a dignidade dos atores seriam respeitados – em especial, a do aluno, parte menos empoderada da instituição (DUBET, 2009a). Assim, para ele a justiça de uma escola poderia ser medida “pela maneira como ela trata os alunos mais fracos”. Nesta tese, são referenciados tanto a ideia de justiça escolar associadas à promoção da equidade de aprendizagens no sistema (DUBET, 2009a e RIBEIRO, 2013), quanto uma ideia de justiça referida às ações cotidianas dos atores. Considero que, no caso estudado, justiça é um referente fundamental das ações dos atores escolares, não só referido a resultados ou mesmo à busca por aprendizado, mas às relações estabelecidas entre eles e com o sistema e a rede de ensino.

Na trajetória da EMBB, os moradores foram os responsáveis pela mobilização em busca da igualdade de acesso – que avançou com a fundação da escola. A forma escolar implementada no momento de sua inauguração pelo prefeito incorporaria uma variação perversa do princípio de justiça da igualdade de oportunidades, pois, se o que importa é o esforço individual, a simples presença do estabelecimento de ensino, independentemente de suas condições, já promoveria justiça. Como veremos ao longo do trabalho, uma dimensão fundamental das mobilizações da EMBB estará na concepção de um outro parâmetro de justiça escolar<sup>33</sup>.

## 2.2. As mobilizações contra a pobreza material da escola pública

A mobilização dos moradores foi para que existisse uma escola pública funcionando no bairro, e os arranjos políticos à época contribuíram para que alcançassem seus objetivos. Mas, aos poucos, os mesmos perceberam que aquela fora somente uma etapa da busca por um ensino de qualidade para seus filhos. As condições do trabalho cotidiano de Don Jô, das cinco profissionais de educação e dos alunos não eram nada fáceis. Era grande o contingente de alunos que vivia em condições de extrema precariedade: “muitas das nossas crianças só tinham uma refeição” – recorda. O acesso ao bairro e à escola para os profissionais da educação era difícil, o prédio se encontrava deteriorado desde a inauguração – era normal chover dentro das salas - e o vínculo instável contribuía para uma rotatividade de professores, mesmo em uma pequena equipe. O rio ao lado transbordava com frequência levando lixo e esgoto ao terreno da escola: “*tinha cobra, sapo e perereca*” – lembra Fátima. E uma das professoras viveu uma experiência “traumática” com uma cobra<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Penso que a proposta da EMBB se aproxima à ideia de igualdade de resultados, mas não é exatamente o mesmo. Talvez fosse melhor pensá-la como um princípio de justiça de compreensão das diferenças e maximização das aprendizagens.

<sup>34</sup> Dona Jô lembra: “de 1981 (quando era privada) até 1992, a água foi da minha casa aqui do lado, passada por um cano. Onze anos eu forneci água pra cá! De poço artesiano ligado a bomba”. Em 1992, um político de um bairro vizinho se “sensibilizou” com o fato de que a Dona Augusta fornecia água à escola “esse tempo todo” e, até onde ela se recorda, “deu uma cobertura”, pagou a perfuração de um poço exclusivo para a escola. Ela lembra que segundo lei federal é proibido furar poço e pergunta: “eles mandam água?”. Ainda em 2016, parte considerável das residências e escolas públicas do município não está conectada à rede de fornecimento de água encanada. Por isso, muitas escolas recorrem à água de poços artesanais. Outras tantas dependem do fornecimento por meio de carros-pipa, que costuma ser insuficiente, gerar problema de falta d’água e que faz com que seus alunos percam aulas por falta de condições básicas de higiene e de merenda.

Conta-se que neste período a prefeitura de Caxias era extremamente desorganizada. Era comum as professoras que chegavam à rede, geralmente jovens saídas dos cursos normais da cidade ou moradoras da própria Baixada Fluminense, ficarem 3 meses sem receber o salário. Dona Jô lembra que gastava do próprio bolso para preparar lanches para algumas enquanto não recebiam da prefeitura. E fazia o mesmo com os alunos: *“muitas e muitas vezes eu trouxe café da manhã da minha casa porque as crianças desmaiavam de fome”*, já que no início das atividades não tinha merenda escolar. O fornecimento desta começou a ter alguma regularidade a partir de 1989, *“mas não tinha a regularidade que tem hoje”*. Ela dava banho e catava piolho de muita criança *“maltratada”*. Para a funcionária, todo o esforço dispensado naquela época de penúria era válido:

*a recompensa é eles chegarem, te abraçarem e te dizerem: você foi uma mãe, se não fosse você, eu não sei o que teria sido de mim. Gente que fez faculdade, está se formando e trabalhando.*

Por sinal, era realmente muito esforço, pois a escola fora criada sem lotação de pessoal administrativo e de limpeza. Entre 1987 e 1991, Dona Jô ocupou o cargo de cozinheira *“faz tudo”*. Era a encarregada da merenda, da faxina, atuava como secretária, inspetora, porteira e podia até cuidar de turma, numa situação de exploração extrema do trabalho, feminino, por parte do Estado. Afirma que naquele período o trabalho na escola *“foi um desafio muito grande”*, pois

*... nunca imaginava cozinhar pra quase 400 crianças! Porque não tinha funcionários na escola, a única funcionária era eu. Eu fazia merenda de manhã e de tarde, limpava tudo e lavava a louça... Varria, limpava, secretaria... Começamos com 4 professores, depois foi oito, e quando professor não vinha eu ainda ficava com turma. Como? Eu não sei. Eu me virava nos trinta naquela época. Cinco da manhã eu estava aqui botando a água no fogo do arroz e do feijão. Tinha dia que 22h eu tava cortando carne.*

Durante dois anos e meio ela foi a única funcionária da escola além das quatro professoras e da diretora. A situação confundia totalmente a divisão tradicional das responsabilidades e tarefas da organização escolar. A definição e o exercício dos papéis profissionais é uma das principais fontes de conflitos na organização interna das escolas (VAN ZANTEN, 2001; 2002; BARRÈRE, 2006). Desta maneira, a situação de penúria de recursos humanos para o trabalho de apoio imposta pela prefeitura desde a fundação contribuiu para uma flexibilização de tais papéis, que, diferentemente de outros casos, surtiu efeitos que mais adiante seriam importantes na conformação da identidade da EMBB.

Somente em 1990, chegaram à escola outras duas funcionárias. Logo depois, Dona Jô passou no concurso de funcionária e começou a trabalhar como inspetora, o que considerou como uma promoção. Ela cita casos de conflitos com professores faltosos, lembra que a diretora tinha outro emprego e havia dias que não podia ir à escola, pois perdia muitas horas no trajeto para o outro trabalho. No mesmo ano, a escola recebeu quatro professoras concursadas, que contribuiriam ativamente para a construção do atual projeto – entre elas estavam duas futuras diretoras e a atual vice-diretora, Fátima, que se encantou com a história da escola:

*Quando nós chegamos aqui, eles ficaram muito felizes... Eu já cheguei aqui conhecendo um pouco das histórias de luta, e isso nos encantou, e nós começamos também a trabalhar.*

Como apontam Van Zanten *et al.* (2002) os estudos sobre os processos de mobilização interna dos profissionais da educação em contextos difíceis costumam creditar a mecânica de engajamentos dos indivíduos à ação de certos atores em uma hierarquia privilegiada, geralmente, a postura do diretor – uma perspectiva que restringe bastante as possibilidades de análise (DRAELANTS e DUMAY, 2011); ou à presença de um grupo minoritário de profissionais engajados capaz de contagiar o coletivo. Num grupo que não passava de seis membros nos primeiros anos, as ações da diretora e a presença da Dona Jô como funcionária e notória representante da comunidade dentro da escola se destacavam, sendo fundamentais neste processo de encantamento e integração das normalistas que chegavam para trabalhar na EMBB. O mesmo tratamento de cuidado e hospitalidade destinados aos alunos era dado às professoras. A diretora fazia questão de reunir os recém-chegados concursados e os antigos. Para os que já estavam, era importante que os novos conhecessem o trabalho que vinha sendo realizado.

Segundo Fátima, o modo como a escola estava organizada, apesar de toda a precariedade, foi uma bela surpresa. Embora não conhecesse o Barro Branco, ela morava num bairro próximo e havia optado por trabalhar perto de casa. Seis anos depois, conseguiria uma segunda matrícula, decidindo alocá-la na Barro Branco por opção “profissional e como educadora”. Àquela época não havia ainda na escola uma teorização acerca da construção de um projeto de trabalho coletivo, embora já estivessem presentes características importantes que mais tarde ajudariam em sua futura constituição: “a diretora tentava minimamente garantir aula para as

*crianças*” – e para isso, a diretora e Dona Jô foram muitas vezes para a sala de aula.

Há relatos de que as profissionais da educação, às vezes, e não todas, colaboravam com tarefas como ajudar na cozinha, na limpeza, na administração. Nas situações em que a Dona Jô precisava se ausentar, as próprias professoras ajudavam na confecção da merenda, serviam e lavavam pratos – “*nós nos revezávamos com a Dona Jô*”. O seu Arilson, marido de Dona Jô, pegava os professores de bicicleta na pista:

*As pessoas eram comprometidas com a escola e com a coisa de ter aula pras crianças, isso significava uma certa estabilidade pra elas, parar aquela coisa de rotatividade de professores. Tinha a saída de um ou outro, mas pelo menos tinha um ano letivo garantido. – disse Fátima.*

A escassez de recursos constituía uma outra temporalidade na organização escolar associada à instabilidade.

Nesta organização inicial Dona Jô era multifuncional. Porém, a diretora e algumas professoras mais engajadas também, em especial, as chegadas em 1990. O convívio com a escassez extrema, a presença e o apoio frequente da associação de moradores e as características do grupo de profissionais da educação interagiram de modo que aos poucos fosse se desenvolvendo uma dinâmica solidária e colaborativa na escola. Em maior grau, as profissionais de educação, Dona Jô e a comunidade foram transpondo à escola um tipo de solidariedade mais comunitarista, comum a espaços de sociabilidade de classes populares (VELHO e ALVITO, 1996), mas que entrava em choque com as concepções identitárias e de ética profissional predominantes entre os profissionais de educação da rede (VAN ZANTEN, 2002).

Segundo estas concepções de identidade e de ética profissional, primeiramente, professor não é educador, e sua função na organização escolar é, unicamente, lecionar e transmitir conteúdo. Sua atuação deve ser, prioritariamente, em turma, minimizando a ação ou a interferência no âmbito do estabelecimento e no trabalho dos demais docentes. Deste modo, professores aceitando tarefas de limpeza, cozinha e administração por solidariedade em nome do direito das crianças significava um rompimento radical desta ética profissional predominante. Ainda hoje, mesmo que esta flexibilização dos papéis na EMBB seja distinta, pois não se

vive a precariedade de outrora, os profissionais da escola admitem receber críticas por infringir essa ética.

Este consiste em um dos principais dilemas que atravessa toda a trajetória da EMBB. Dadas as condições precárias disponibilizadas pelo Estado, até que ponto é necessário, saudável, útil e politicamente condizente com o projeto político-pedagógico da escola criticar e flexibilizar as identidades e éticas profissionais predominantes ou as construídas internamente para garantir o direito dos alunos a uma educação de qualidade? A despeito de todos os problemas infraestruturais e de recursos materiais e humanos, Dona Jô descreve a EMBB daquele tempo como “muito aconchegante” – meio escola, meio casa, meio mãe:

*A gente tentava de todas as formas agradar a todo mundo que chegava por aqui. Todos aqui tinham que ser bem-vindos... tratando as pessoas da melhor maneira possível, com o maior carinho, o maior respeito. Acho que acima de tudo é o respeito pelos que chegam, não importa a condição social dele. Nunca tive essa restrição e trabalhei (na escola) com grupos que nunca teve. E tentei fortalecer esse vínculo o mais que eu posso e até hoje eu tento. Por que você sabe que (na educação) tem gente que pensa diferente, né?*

Se, de modo geral, Dona Jô tem boas recordações das relações estabelecidas com os professores e destes com a comunidade, existe um desapontamento latente com as condições de trabalho fornecidas pela prefeitura, pois o espaço físico da escola: “sempre incomodou, e até hoje incomoda muito, porque não tem espaço pra botar a comunidade pra estudar aqui dentro”. Até hoje, uma parte considerável das crianças do JBB precisa se deslocar longas distâncias para ter acesso à educação pública em outros bairros. Se atualmente o sistema de inscrição é online e com sorteio, durante anos, o período de matrícula significava um calvário para os responsáveis que chegavam a acampar durante dias na fila de espera. Quando chovia forte, pessoas que estavam na fila iam se abrigar dentro da casa de Dona Jô.

Como após anos de abandono devido à falência da escola particular, o edifício não passou por uma reforma e foi inaugurado às pressas, em pouco tempo trabalhar na escola era impraticável e perigoso. “Não tinha telhado, e a laje foi envelhecendo”. No ano letivo de 1990, a queda de um reboco quase atinge um aluno. Este evento levou a uma mobilização em torno das condições de trabalho e de segurança da escola: “fizemos um processo semelhante ao da mobilização pela criação da escola”, afirma Dona Jô. A partir daí a diretora passou a agir com

maior intensidade para que o prédio passasse por uma nova reforma: era ela que ia negociar o processo com a SME. Em 1991, o prédio foi fechado para reformas. As atividades da Barro Branco passaram, provisoriamente, a ocorrer na E. M. Nova Campinas, localizada num bairro mais urbanizado e que possuía uma estrutura melhor. Para Dona Jô, foi um período difícil. A Barro Branco ocupou o pátio da escola anfitriã, o barulho das outras crianças em recreio atrapalhava as aulas: *“era desumano, você podia falar alto que ninguém te escutava”*. Ao final de um ano de obras, os professores puderam optar em permanecer em Nova Campinas ou retornar ao Barro Branco. Além das vantagens de acesso e infraestrutura, os professores da escola que os hospedou recebiam uma gratificação diferencial que os profissionais da Barro Branco não recebiam. Dois professores optaram por ficar e o resto voltar. *“Nós éramos dessa comunidade, acreditávamos que precisávamos voltar”* – conta Fátima.

A reforma não se deu da maneira que o grupo esperava e no retorno foram feitas adaptações. Durante o período de instalação provisória no pátio da Nova Campinas, a escola iniciou o trabalho com os projetos de sala de leitura e de sala de recursos. Embora não fosse a única escola a desenvolver esse tipo de trabalho, iniciaram uma experiência de sala de leitura considerada inovadora dentro da rede. Como o prédio reformado não tinha espaço adequado ao projeto, o trabalho foi improvisado na sala da secretaria (ver croqui em anexo<sup>35</sup>). Ali ficavam as estantes com os livros e se dava a dinâmica de empréstimos, e a professora responsável pelo atendimento ia até as turmas. O mesmo ocorreu com a sala de recursos: para que o projeto continuasse no retorno ao novo prédio, o grupo teve que optar por extinguir a sala dos professores. Também sem sala própria, a diretora trabalhava em uma das mesas da secretaria.

Ao contrário do que diziam parte dos prognósticos acadêmicos da época que, baseados em análises internacionais, não eram capazes de identificar relações relevantes entre condições materiais e infraestruturais e a qualidade do ensino (BONIMINO, 1999), para os atores da EMBB essa relação era óbvia. A reforma chegou a representar a esperança de melhores condições de trabalho, expectativa

---

<sup>35</sup> No croqui, os números 1 a 19 representam a configuração do edifício após a reforma de 1991, embora os usos fossem distintos. Os números 20 a 26 representam os espaços construídos na reforma de 1999.

não cumprida pela lógica de gestão de escola pública a custo mínimo e pela concepção de qualidade predominante na prefeitura.

No retorno à sede, em 1991, chegaram novos professores concursados e novos funcionários, para a merenda e serviços gerais. Mas os moradores seguiram tendo um papel importante na manutenção do espaço, organizando mutirões para pintar e limpar o edifício, eventos, levando comida quando a prefeitura não provia a escola: “*Se nós precisássemos de algum trabalho na escola, eles também estavam presentes*” – disse Fátima. Algumas das reuniões mais significativas com os responsáveis ocorriam nas entradas e saídas dos turnos: “*os pais entendiam muito porque viviam essa estrutura de decadência da escola e do bairro*”. Sempre que necessário, profissionais da educação e responsáveis se encontravam para resolver as questões embaixo da amendoeira:

*Na festa dos professores eles confeccionavam, lembrancinhas, bolo, faziam questão de tirar foto. Porque foi criando um laço social e histórico, mas laços afetivos. Esse afetivo foi construído a partir de ações, toda culminância de trabalho a comunidade estava aqui. Tinha a participação dos pais na arrumação, na confecção de material, a nossa horta, ... era um espaço que a comunidade também usufruía. ... As situações, das maiores às menores, passavam por essa comunicação, por esse diálogo entre os pais e os professores e entre os alunos. Não com esse estrutura (formal) que temos hoje - rememora.*

Alguns dos responsáveis mais ativos se tornaram posteriormente funcionários da escola. Esse é o caso da atual porteira, Laura, cujos três filhos foram alunos de Fátima nos anos 1990. Durante os dez primeiros anos, a relação entre a escola e a comunidade se manteve bastante próxima, personalizada na figura da Dona Jô, mas não restrita a ela. Nas recordações daqueles que viveram o período, se nota um saudosismo do tempo em que os moradores davam um maior suporte e participavam mais ativamente da organização da escola – mesmo que os profissionais da educação tenham a consciência que esta participação raramente alcançava a dimensão do “pedagógico”, ou melhor, das relações de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para a funcionária, naquele período a relação entre escola e comunidade era:

*... muito ativa. Podia contar com eles com tudo. É histórico mesmo. Por exemplo, chegou arroz, feijão, carne, mas não chegava alho, não chagava alho, não chegava nada... Aí, a própria comunidade fazia os vidros de alho com cebola, enchia e trazia pra eu fazer a comida das crianças. Hoje, o povo tá muito mal acostumado e tudo depende da prefeitura. Acha que a prefeitura tem que arcar com tudo, até com*

*lápiz e com borracha. Eu não acho que isso tá certo. Acho que eles tinham que mandar recurso de outra forma, e não ficar comprando aluno com sapato, meia e uniforme... as crianças precisam é de dentista, de psicólogo e de fono, precisa de neuro, e não são poucas. Porque a gente não tem nas redondezas... – D. Jô*

Existe um certo consenso de que a relação entre escola e comunidade mudou desde meados dos anos 1990. A partir de então, a maior parte dos 23 fundadores começou a se afastar da associação de moradores, num processo de esvaziamento da participação popular nas associações observado em toda a metrópole do Rio, concomitante com o crescimento da influência do poder paralelo de traficantes (VELHO e ALVITO, 1996) e paramilitares. Coincidência ou não, aquilo que os professores e funcionários relatam como uma paulatina mudança na relação entre escola e comunidade ocorreu simultaneamente à mudança da atuação da associação de moradores dentro do bairro e ao seu afastamento em relação à escola e vice-versa. A perda do apoio da associação de moradores não foi substituída pela constituição de uma associação de pais e responsáveis. A atuação deste segmento seguiu ocorrendo, contudo, de forma mais atomizada. Uma série de estudos aponta como este tipo de associação pode ter uma atuação preponderante em processos de mobilização em ambientes escolares (DUTERCQ e LAFAYE, 2007a e b; VAN ZANTEN, 2009; LAREAU, 2011).

No período em que atuou junto à escola, a associação de moradores resolvia problemas associados à falta de recursos que deveriam ser supridos pelo Estado, bem como constituía um vínculo de solidariedade entre escola e comunidade. Este vínculo era constantemente reatualizado nas reuniões, nas ocasiões de prestação de serviços e mobilizações. A perda desse ator se deu ao mesmo tempo em que o bairro passou por uma nova onda de migração, vinda, em especial, de áreas da metrópole do Rio de Janeiro, e em que os responsáveis do Barro Branco foram apresentados a uma nova dinâmica de relações no território na qual o medo passou a ter um lugar importante.

A participação dos responsáveis no dia-a-dia das escolas já foi alvo de estudos variados. Barbosa (2011) aponta inconclusões nos trabalhos que procuram associar esta participação ao desempenho dos alunos em testes. Contudo, estudos etnográficos internacionais demonstram como esta participação contribui na conformação dos mecanismos de regulação das interações nos estabelecimentos, variando de acordo com as características socioculturais da comunidade e com a

posição do estabelecimento (VAN ZANTEN, 2001; 2009; e LAREAU, 2011). De acordo com perfis e posições, a participação das famílias pode assumir formas e objetivos distintos. A razão da mobilização dos responsáveis da EMBB naquele momento estava, sobretudo, no intuito de prover condições mínimas de trabalho para alunos e profissionais da escola que o Estado não oferecia – anos antes que o voluntariado escolar se tornasse lema e campanha das entidades empresariais que controlam as políticas educacionais desde meados dos anos 1990<sup>36</sup>.

A presença da AMJBB e dos responsáveis estava, portanto, mais orientada a um apoio material, infraestrutural e de pessoal para a realização de intervenções no espaço da escola. Não havia uma participação significativa deste segmento no debate mais estritamente pedagógico. A falta de domínio de instrumentos conceituais para um maior empoderamento nas intervenções de cunho pedagógico na escola é um dos aspectos identificado nas classes populares em contextos diversos (NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015; VAN ZANTEN, 2001; e LAREAU, 2011). De todo modo, a presença frequente dos responsáveis no interior do estabelecimento também desestabilizava o modo tradicional de organização das escolas públicas de Caxias, e funcionava como um elemento regulatório das interações entre os atores da escola.

Se o governo Darlan foi o responsável pela fundação da escola, foi também em seu mandato que a E.M. Barro Branco participou de sua primeira greve. Naquela época, as assembleias ocorriam no teatro da Câmara Municipal e a postura da escola chamava atenção de militantes do sindicato. As professoras chegavam juntas e sempre que possível acompanhadas da diretora, que adotava uma postura incomum numa rede na qual os diretores eram indicados por políticos ou pela SME – como ela mesmo fora. Muitas vezes, alguns responsáveis as acompanhavam – todos saindo de ônibus do Barro Branco.

Desde o início dos anos 1990, o coletivo da EMBB passou a ser o grande mobilizador dos profissionais da educação das escolas do 3º distrito de Caxias nos movimentos de data-base e em outros mais específicos, como os momentos de reforma curricular e de construção do Plano Municipal de Educação. Diana era

---

<sup>36</sup> Este aspecto me faz refletir sobre certas críticas provenientes do campo crítico às dinâmicas de voluntarismo comunitário em escolas públicas. E relembra que as políticas de promoção do voluntariado na escola pública são uma releitura e uma apropriação de práticas presentes nas classes médias em países desenvolvidos (LAREAU, 2011; e VAN ZANTEN, 2009) e talvez de práticas associadas a uma dinâmica comum às classes populares brasileiras.

diretora da seção municipal do sindicato antes de se tornar orientadora da escola em 1995, e diz o quanto a disposição das profissionais da educação da E.M. Barro Branco a influenciou: “o terceiro distrito não era uma preocupação, a gente (da direção do sindicato) dizia: a Barro Branco dá conta. Isso me encantava, foi isso que me trouxe”. A escola já apresentava engajamento nas questões sindicais na primeira metade dos anos 1990. Esta postura começou a atrair profissionais com um perfil de maior engajamento pedagógico e político. A primeira greve marcou a trajetória da escola e de Fátima:

*Na nossa primeira greve aqui, em 1990, nós não tínhamos contracheque. Levávamos três a quatro meses para receber o primeiro contracheque (e o primeiro salário)... Nós chegamos na escola em agosto. Em outubro, nós não tínhamos recebido ainda o nosso contracheque e mesmo assim fizemos greve. Porque a diretora sempre teve uma postura muito sindicalista. Me lembro que quando ela chegou e falou: temos uma assembleia dos professores! ... Não esqueço disso, eu muito novinha e assustada, e nós fizemos. Todas nós... Isso tudo foi nos constituindo, constituindo o grupo e as características da Barro Branco, (embora) muito embrionário ainda, e muito medo. Mas tínhamos um grupo que acreditava.*

De certo modo, o trabalho cotidiano já era um aprendizado para aquelas jovens. Saber como se trabalhava e trocar informações com as mais antigas significava um modo de integração e acolhimento. Agnès Van Zanten *et al.* (2002), discutem a importância dos mecanismos de integração dos novos profissionais em escolas mobilizadas em contextos difíceis. De fato, esses autores postulam que em escolas deste perfil a socialização secundária, na relação com colegas e alunos exerce um papel relevante nas práticas dos docentes. Para os profissionais recém- chegados, os mecanismos de integração à organização podem contribuir para o enfrentamento dos desafios colocados pela distância entre as configurações ideais e reais de trabalho docente.

Igualmente, as mobilizações na esfera sindical possuíam uma dimensão pedagógica e contribuíram para a formação de uma coletividade. E, neste sentido, destaca-se o papel da diretora: sua defesa e incitação à participação de todas as professoras apontava uma característica fundamental e particular para a formação do que seria o projeto da Barro Branco. Trabalhar três meses sem receber salário era uma situação considerada injusta e ilegal pela maior parte das profissionais da educação. No entanto, no ordenamento político do sistema de ensino municipal de Caxias, muitos diretores se colocavam como leais aos responsáveis por sua

nomeação, fosse a SME ou algum político local, quase sempre que compunha a base governista. Assim, mesmo em situações percebidas pelos profissionais como de extrema injustiça, muitos diretores tendiam a fazer oposição às mobilizações da categoria – com uma série de relatos de assédio moral circulando entre os professores, gerando em muitos casos um sentimento de rivalidade e desconfiança entre docentes e diretores. Neste contexto, a postura da diretora da EMBB era diametralmente oposta à normalidade induzida pela política da rede municipal, contribuindo para que o grupo de professores depositasse bastante confiança em sua pessoa e em seu trabalho<sup>37</sup>.

O engajamento em uma greve naquele contexto de precariedade e desrespeito com os direitos trabalhistas representava, além de um dispositivo de estímulo ao desenvolvimento de uma confiabilidade entre os pares, um processo de elaboração e paulatina consolidação de um senso de justiça que orientaria as ações do coletivo da escola. Aquela seria somente uma das várias ações ou omissões da administração pública identificadas pelas profissionais da escola como injustas ou até mesmo ilegais, capazes de produzir indignação e sofrimento, e de estimular as ações organizadas de luta por direitos dos alunos e condições de trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Algo que se pode apreender dos relatos é que, nestes anos iniciais, algumas poucas professoras e a diretora eram as grandes articuladoras pela mobilização do coletivo profissionais da educação. Não havia ainda um grupo de professoras com um alto nível de politização ou de erudição na crítica, nem com leituras marxistas – como se poderia imaginar, tomando por base certos estereótipos. Era uma crítica social saída das experiências, que parecia partir dos constrangimentos da vida cotidiana dentro e fora do sistema de ensino. Era “muitas vezes um movimento mais pra fora do que pra dentro” – critica Diana, no sentido que ainda tinha muito o que avançar na capacidade de autocrítica das relações internas e das práticas pedagógicas. E algumas professoras eram levadas a reboque pelo carisma e pela capacidade discursiva de outras. Existia um grupo bem ativo, bem menor do que na configuração atual, que nos relatos variam entre 2 a 6 pessoas, “mas que se fazia respeitar, ... puxavam os professores... por uma questão de amizade, menos ideológica” diz Diana. O fato de que parte dessas professoras foram

---

<sup>37</sup> A relação de confiança entre professores e diretores também se constituía um traço importantes das relações hierárquicas nas escolas mobilizadas analisadas por van Zanten et al. (2002).

trabalhar na SME e deixaram de ir às assembleias é para ela sinal de que não havia tanta criticidade na maior parte das integrantes à época. Se de fora, àquela época, as ações passavam a ideia de um grupo muito coeso e engajado, na prática, no dia-a-dia da escola, era diferente: “*hoje, tem um grupo mais consciente, que se organiza de forma mais independente. Mas você sabe que tem um grupo que vai arrastado*”.

Há uma vasta literatura que busca apreender o papel das emoções na constituição dos engajamentos e das ações coletivas (BOLTANSKI, 1993; CEFAI, 2009; LAMONT, 2009), e no contexto brasileiro, como os sentimentos circulam e são acionados nas mobilizações por direitos e justiça na interação entre atores e o Estado (VIANNA, 2013). No caso de escolas públicas que conseguiam contornar as adversidades de contextos desfavoráveis na periferia de Paris, Van Zanten *et al.* (2002) identificam a importância de uma certa convivialidade e de um coleguismo na conformação das mobilizações internas em cada estabelecimento – sendo um dos fatores que contribui, inclusive, para que cada estabelecimento de ensino possua capacidades distintas de mobilização. Nesta investigação, percebem que as dinâmicas de mobilização nas escolas analisadas estavam diretamente intrincadas às relações de afinidade constituídas entre os profissionais da educação, muito mais focadas em torno de aspectos das práticas do cotidiano profissional em contextos considerados difíceis do que em discussões políticas e educacionais mais amplas e complexas (VAN ZANTEN *et al.*, 2002). Estes aspectos fazem parte dos relatos sobre os primeiros anos da EMBB, em especial a partir de 1990. O espírito de convivialidade se estendia à relação com a comunidade e a associação de moradores. Aos poucos, seriam incorporados a este espírito convivial outros atores da rede de ensino, professores de outras escolas, militantes sindicais, alguns quadros da SME, constituindo uma rede social de relações e de suporte fundamental para a produção da qualidade na escola.

Há um certo consenso entre os atores observados e entrevistados de que a primeira diretora da escola teve um papel fundamental no desenvolvimento do projeto pedagógico atual. Nina era ainda uma jovem professora quando assumiu a direção da escola. Era também uma mulher negra, de origem humilde e moradora da periferia. Possuía um conhecimento político-pedagógico que mesclava práticas de uma pedagogia tradicional e de uma gestão ainda de traços personalistas com uma postura aberta ao diálogo, a novos conhecimentos e com uma sensibilidade à

questão de classe que estrutura a presença de uma escola pública na periferia. Deste modo, é descrita como alguém que tinha uma postura que se baseava no respeito ao e na luta pelo direito das crianças do bairro à educação, tentando incorporar à lógica de funcionamento político-pedagógico da escola uma espécie de consciência da distância entre a cultura escolar e a cultura das famílias dos alunos e as condições sociais existentes no bairro. Depoimentos lembram como ela encabeçou alguns movimentos importantes de luta por melhores condições de trabalho, e que soube interagir com a postura ativa dos moradores, contribuindo diretamente para a sintonia entre escola e comunidade. Fátima, que saíra da escola normal para a E.M. Barro Branco e a via como um exemplo, indica a importância da diretora em seu processo de formação pessoal e na construção da proposta da escola:

*Posso dizer que, pessoalmente, na minha vida profissional, do que eu sou hoje, lembro da palavra dela, da postura, porque ela não só falava, mas fazia. Foi quem acreditou nesse modelo de escola pro povo. E muitas vezes nós éramos chamadas de loucas por outras colegas: você ainda está lá na Barro Branco? Você ainda se submete a isso? – em referência às condições precárias de trabalho e à distância.*

Para Dona Jô, Nina:

*Tinha muito jogo de cintura. Ela morava por aqui também, em Santa Lúcia. Foi uma pessoa pobre também, ela sabia como lidar com a situação. Ela era linha dura, mas tinha que ser, até porque eu estou acostumada com linha dura: é, é; não é, não é. Porque a gente enfrentou cada professor aqui que só misericórdia. Professor que chegava aqui duas horas da tarde (a entrada era às 13h), aí como eu que cuidava de merenda tinha de cuidar de turma?*

Em consonância com uma série de trabalhos que destacam o importante papel desempenhado pelos diretores para que o grupo de profissionais da escola desenvolva práticas geradoras de qualidade (ALVES, 2009; COBURN, 2006; VAN ZANTEN *et al.*, 2002), os profissionais da escola reconhecem a importância da diretora Nina nos primeiros passos dados para o desenvolvimento do PPP da escola. Dona Jô associa a sensibilidade daquela diretora para o trato com a comunidade e as condições dadas ao fato dela possuir certa identificação, ou proximidade cultural, social e espacial com a comunidade. Se esta é a teoria de Dona Jô, faltam estudos que busquem possíveis relações entre o perfil sociocultural e político-pedagógico dos diretores e as práticas educacionais-organizacionais por eles implementadas.

Para muitas das integrantes da escola, o fato de o corpo de profissionais da educação também ter uma origem popular foi determinante na constituição do projeto pedagógico. As primeiras professoras da escola também vinham num processo de ascensão das classes populares ou de uma classe média. Todas eram moradoras e tinham cursado o curso normal na Baixada Fluminense. Estas características teriam contribuído para um menor estranhamento e para a compreensão das dificuldades enfrentadas por famílias e alunos. Um exemplo emblemático era o de uma professora eleita diretora da escola nos anos 2000, que fora estagiária da escola nos anos 1980. Embora destaquem que não seja uma condição ou um aspecto determinante, van Zanten *et al.* (2002) também identificam certa relação entre uma maior parte de profissionais da educação engajados em escolas em contextos difíceis e algum tipo de processo de identificação com as classes populares (de origem social, de aspectos culturais ou políticos). A identificação entre o profissional da educação e o contexto de exercício profissional tende a ter um efeito positivo que contribui para o engajamento em projetos pedagógicos, que passa, dentre outros aspectos, por um processo de manipulação de discursos e identidades profissionais e dos alunos que se constitui fundamental na reorganização dos valores atribuídos à experiência em contextos considerados difíceis (VAN ZANTEN, 2001; VAN ZANTEN *et al.*, 2002).

Em 1991, outro evento que transformaria a trajetória da escola foi sua participação numa experiência piloto de uma política de formação continuada que seria promovida pela SME anos depois e que pretendia implementar o construtivismo na rede municipal. Algumas das professoras mais engajadas da escola tiveram a oportunidade de fazer um estágio de um mês no Colégio de Aplicação da UERJ, com direito a acompanhamento de uma supervisora que durante dois anos frequentou a E.M. Barro Branco para dar suporte às jovens professoras. Segundo alguns, a escola havia sido selecionada porque tinha um dos maiores índices de retenção da rede. Para outros, fora pelo fato de possuir um grupo grande e promissor de jovens professoras. Dois anos depois, ocorreu a chegada da primeira orientadora pedagógica da escola, junto com novos docentes após mais um concurso público. Esta orientadora chegou à Barro Branco porque uma amiga que trabalhava no serviço pedagógico da SME a havia indicado pelo bom trabalho que ali se realizava. Àquele momento, 1993, a escola já se destacava pela organização do trabalho pedagógico, pelo engajamento, pela disposição dos profissionais da

educação em aprender e por tentar implementar práticas que consideravam mais adequadas ao contexto que viviam do que a pedagogia tradicional que haviam aprendido durante a formação inicial.

Após um surto de sarna entre alunos e docentes, escola e comunidade se esforçaram para que a prefeitura instaurasse no bairro um Posto de Saúde da Família (PSF). A demanda do PSF surgiu durante o 1º Fórum da Criança e do Adolescente que a escola realizou em suas dependências. O fórum discutia a implementação e os contextos da legalização recente que regulava os direitos de crianças e adolescentes previstos na Constituição de 1998, o ECA, criado em 1990. Este representou um dos vários momentos em que a Barro Branco procurou avançar em suas práticas a partir das tentativas de apropriação de avanços normativos diversos, como se discutirá no capítulo 3. Aberto à comunidade do bairro e a profissionais da educação da rede municipal, o evento teve a participação da SME, da defensoria pública e de outros gestores da prefeitura. Durante o encerramento, o governo se comprometeu a criar um PSF no Barro Branco.

O posto de atendimento do programa saúde da família funcionou inicialmente dentro da casa de Dona Jô. Depois foi alugado um quarto na vizinhança e pintado de branco, segundo ela, *“para o médico ficar mais à vontade”*. Posteriormente, o posto foi transferido para um imóvel de um senhor que trabalhava *“com negócio de política”* – Dona Jô. Fátima recorda que, após sua morte, seus filhos encerraram o contrato e o atendimento passou a ocorrer na escola duas ou três vezes por semana: *“cada dia a gente sedia o lugar que podia”*, e muitas vezes as atividades pedagógicas acabavam ocorrendo no pátio ou no refeitório para ceder espaço ao atendimento da população: *“aqui só não mudou de lugar o banheiro e a cozinha, no resto, sempre se dava um jeitinho”* – disse Fátima. A sala na qual a entrevistei, que hoje é da educação especial, durante um período serviu como consultório de pediatria. Responsáveis traziam crianças doentes que tinham que esperar atendimento dentro da escola, que podiam infectar alunos e profissionais. Hoje, o PSF funciona no prédio da associação de moradores.

Algebaile (2004) analisa as políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, buscando situá-las no processo de longa duração de interação entre políticas sociais e econômicas no Brasil. Assim, ela critica o discurso oficial daquele mandato, que anunciava pôr em curso uma modernização do sistema de ensino

público e, ao mesmo tempo, sua democratização, por meio da ampliação do acesso à matrícula na escola pública. O discurso do governo se fundamentava em certas teorias de fundo funcionalista acerca da escola que, adaptadas à realidade brasileira, reduziriam os problemas do sistema público de ensino a uma dada ineficiência causada por disfuncionalidades vinculadas ao atraso presente em certos atores e relações, e sua suposta dificuldade de mudança. A incapacidade de professores e gestores locais, a falta de capital dos alunos e famílias ou a questão curricular poderiam ser resolvidas com (certa) racionalização e com a implementação de políticas e medidas de organização do sistema.

A realidade, contudo, e como indica a experiência vivida pela E.M. Barro Branco, é bastante mais complexa do que isso, pois envolve dimensões associadas às condições sociais das populações atendidas, aos contextos territoriais nos quais os estabelecimentos se inserem, à posição da Escola Pública como instituição na sociedade brasileira, às dinâmicas institucionais de cada rede de ensino e suas interações com as configurações políticas locais, com as trajetórias individuais e as interações estabelecidas no interior de cada organização. Depende, igualmente, das concepções de cidadania, de escola, de qualidade e de direito à educação que movem os sujeitos nessas interações, da variedade de interesses em jogo de atores com diferenciais de poder.

Por exemplo, na prática, como ficou claro na região metropolitana do Rio de Janeiro, o aumento do acesso à matrícula esteve intrincado a um processo de empobrecimento e de perda de qualidade do serviço educacional, consistindo em uma “ampliação para menos que reitera desigualdades e reinventa destituições”, que consolidava a escola pública como um “Estado dos pobres” (ALGEBAILLE, 2004 p.262) – que contribui no entendimento do porque os municípios que compõem a metrópole tendem a alcançar um desempenho abaixo da média do interior e da capital (RIBEIRO e KOLINSKI, 2010).

Aqui, seria importante ressaltar a perspectiva de análise em termos de qualidade do serviço educacional ofertado. Pois, justifica-se que a piora do desempenho das escolas públicas nos testes do SAEB no fim dos anos 1990 se deve à entrada de alunos pobres que reduziram as médias nos exames por sofrerem de uma maior distância entre cultura escolar e familiar. A tese de Algebaile (2004) chama atenção para o fato de que o maior acesso, ou seja, a criação de mais vagas no sistema, não esteve associada à construção massiva de novos edifícios escolares

e a formação mais ampla e adequada de docentes e sua contratação pelo Estado, mas por estratégias de massificação pouco preocupadas com a qualidade do serviço ofertado aos cidadãos (criação de um quarto turno, incentivos à matrícula sem exigências de contrapartidas de qualidade etc.). Isto configuraria uma dinâmica estatal de “resposta em pequenas doses” às demandas sociais, uma “modernização à brasileira” do sistema de ensino (ALGEBAILLE, 2004). De algum modo, tal situação se assemelha à lógica presente na sociedade brasileira e entre políticos e gestores que permite a inauguração de uma escola pública sem funcionários, sem água, sem comida e sem projeto pedagógico. Isto confirma a tese de Algebaile de que a “modernização” educacional dos anos 1990 se inscreve num padrão histórico que caracteriza as políticas sociais e educacionais para os pobres na sociedade brasileira (2004), que utilizando um discurso modernizador reproduzia em escala nacional a mesma lógica observada no nível local.

Esta política esteve associada a uma utilização estratégica da escola como instrumento de controle populacional do Estado, que incluía fazer da Escola Pública um polo de implementação de políticas de âmbito social, que contribuiria para um desvio de sua função primordial: a educação. Neste contexto, muitas escolas passaram a atuar como mediadoras e implementadoras de políticas de saúde e assistenciais (ALGEBAILLE, 2004)<sup>38</sup>. A Barro Branco não foi a única escola a ter que improvisar um atendimento precário do posto de saúde em ambiente escolar no município de Caxias.

Uma dimensão fundamental das mobilizações da E.M. Barro Branco foi, naquele momento, e segue sendo na atualidade, o enfrentamento dessa lógica predominante no sistema de ensino de Caxias e nacional. É fundamental lutar contra a pobreza material e simbólica que o Estado (e a sociedade) impõe à escola, seja pela situação de segregação e ausência de cumprimento dos direitos sociais vividos no bairro, seja pela omissão e a penúria imposta por meio do sistema de ensino, que não oferece condições razoáveis para a oferta de um trabalho de qualidade à comunidade. É necessário empreender uma luta concreta e cotidiana para reverter

---

<sup>38</sup> Ao mesmo tempo que implementou políticas que, na prática, concorreram para uma piora da qualidade do serviço, o governo consolidou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que teria como objetivo avaliar a qualidade da educação ofertada nas escolas. Este movimento, como veremos, também está na lógica dos atores da gestão local, que implementam medidas que concorrem para uma piora da oferta do serviço, mas não deixam de exigir uma determinada performance nas notas de exames (ver capítulos 4 e 5).

a pobreza material e institucional, simbólica e identitária da Escola Pública brasileira.

Cabe ainda ressaltar que os relatos dos atores da escola sobre a presença do PSF na escola tomam uma orientação um pouco distinta da enfatizada por Algebaile (2004). Mesmo que as pessoas entrevistadas percebessem o problema que a presença do atendimento de saúde causava à dinâmica pedagógica da escola nenhuma fez uma crítica contundente à sua presença. Pois sabiam que em alguns momentos aquela foi a única possibilidade de a comunidade e seus próprios alunos terem acesso a um serviço de saúde de proximidade. Este sentimento estava vinculado, ao que parece, ao desenvolvimento de um pertencimento e uma solidariedade para com a comunidade que tenciona os padrões de relação entre escola e comunidade difundidos pela forma escolar hegemônica, que se orienta para um esforço de distanciamento entre a escola e seu entorno, em especial em espaços com concentração de classes desfavorecidas.

Neste sentido, ao estreitar laços entre a escola e seu entorno por meio das interações entre profissionais da educação e comunidade escolar, a EMBB vai além do padrão de escolas mobilizadas estudadas por Van Zanten *et al.* (2002), mais orientadas para um rearranjo das relações pedagógicas internas. De certa forma, agregar a compreensão das necessidades da comunidade escolar e tentar promover ações conjuntas com a mesma, indicava que a escola tentava incorporar em sua prática os avanços dos marcos institucionais reguladores presentes na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, que contemplam a gestão democrática e a aproximação entre escola pública e comunidade, mas que apresentam uma implementação difusa na rede municipal de Caxias e em outras redes públicas brasileiras (SAVIANI, 2013).

### **2.3. Consolidando uma identidade político-pedagógica e profissional mais autônoma**

A partir de 1991, impulsionada pela política de formação continuada da SME, a comunidade escolar viveu um intenso processo de construção de uma proposta pedagógica própria, que culminou na produção do Plano Geral da Escola em 1996 (PGA). Este documento seria o equivalente ao PPP, nomenclatura e normativa que se difundiu pelo país após a promulgação da LDB em 1996. Documentar uma proposta político-pedagógica era uma atividade já realizada em

muitas UEs<sup>39</sup>, mas ainda não se constituía uma obrigação normativa do sistema de ensino público. No ano seguinte à finalização do PGA a diretora Nina decidiu que se aposentaria, após 10 anos à frente da Barro Branco. A escola vinha de um momento importante, de uma rica dinâmica interna de estudos e de preponderante atuação no âmbito da rede municipal. Havia uma empolgação com o trabalho que se realizava, mas também o medo de que a saída da diretora significasse o fim do processo. Nina fora colocada na EMBB pela SME, mas as profissionais da educação temiam que uma nova indicação do órgão, frequentemente influenciada por políticos, pudesse trazer um diretor que não se enquadrava no perfil diferenciado que a escola havia consolidado. Assim, começaram a discutir a possibilidade da escola indicar à SME um nome para assumir o cargo:

*A gente queria manter o projeto de escola que nós sonhávamos. Na época, era indicação de vereador mesmo. Quando a Nina quis se aposentar, inclusive estiveram aqui presente (alguns vereadores) querendo indicar pessoas pra cá... e nós não aceitávamos isso, porque a gente já conhecia a prática de escolas que tinham direções indicadas pelos vereadores. Por exemplo, superlotação de turmas, com as famosas cartinhas<sup>40</sup>.*

Fátima se refere ao fato que, até 2015, existia uma prática em que vereadores indicavam os diretores das Unidades de Ensino (UEs) e estabeleciam uma relação de subordinação com os mesmos. A carência de vagas em um bairro poderia assim se transformar em recurso, em capital político para estabelecer um regime de troca de favores. Vivendo em áreas com uma péssima rede de transportes, muito violentas, e correndo o risco de só encontrar vagas em escolas distantes, moradores recorriam aos políticos locais para matricular seus filhos em turmas já completas, levando a superlotação das mesmas<sup>41</sup>. Ao longo de sua história, a escola sofreu com o assédio de políticos que buscavam construir relações que os colocassem em uma posição de mediador entre escola e

<sup>39</sup> Unidade Escolar (UE) é o termo utilizado na rede de Caxias para designar os estabelecimentos escolares em geral, sejam eles creche, escola de anos iniciais ou anos finais do ensino fundamental.

<sup>40</sup> A quantidade de alunos por turma se constituiu um dos principais embates entre profissionais da educação e SME nos últimos 15 anos na rede municipal de Caxias. A regulação desta questão deveria seguir a norma da chamada resolução de matrícula, que determina o número máximo de alunos por turma de acordo com o ano de escolaridade e a presença ou não de alunos com necessidades especiais. Em muitas escolas, os limites, já elevados se comparados aos de países considerados referência na educação, são constantemente ignorados.

<sup>41</sup> Mesmo diretores não indicados por políticos podem ceder à pressão das “cartinhas” e superlotar turmas, por não quererem se indispor com detentores do poder local. Resta saber até que ponto as eleições diretas para diretores implementadas em 2015 vão conseguir mudar esse panorama.

comunidade – papel que eles já cumpriam em outras esferas da vida social (PALMEIRA e HEREDIA, 2010).

O processo de substituição da diretora gerou um dos primeiros grandes conflitos do grupo. Nina indicou o nome de uma professora e foi apoiada por muitos. Mas havia profissionais da escola que tinham outra preferência - ambas as indicadas estavam naquele grupo de professoras que chegou em 1990. Prevaleceu a posição da diretora: “tinha também aquela visão que as diretoras têm de fazer a sucessora” – criticou uma profissional com quem conversei. Alguns avaliam que aquele era ainda um momento de construção de uma perspectiva de gestão democrática da escola, pois hoje em dia seria muito difícil uma diretora de saída do cargo tentar impor de tal modo sua sucessora – até porque o processo de eleição atual reduz o poder de imposição. As duas indicadas cumpriam um desejo geral de que a nova diretora fosse “alguém da escola”, “antiga”, “que fosse conhecida da comunidade, que tivesse identificação com esse projeto de escola”. As duas indicadas também já haviam trabalhado anos acumulando as funções de professora de turma e de dirigente de turno – cargo surgido na escola no início dos anos 1990, exercício que lhes havia proporcionado oportunidade de construir uma visão mais geral da organização escolar, e de se posicionarem de modo particular na configuração das relações entre os profissionais da escola.

Algumas profissionais da educação e um grupo de responsáveis foram até a SME e apresentaram a escolhida como indicação da comunidade escolar para o cargo. Cumpria-se um ano de governo de um novo prefeito, que em seus três mandatos teria uma série de conflitos com a E.M. Barro Branco. Na secretaria de educação, ouviram o discurso que o cargo de direção “tem um papel a cumprir”, que dava a entender que a dinâmica de escolha não era essa que a escola propunha. Todos, inclusive os gestores, sabiam do interesse de alguns políticos locais de indicar um novo diretor para a escola:

*Foi uma conversa um pouco tensa porque a SME tinha uma visão e um perfil de diretora, como ela tinha um perfil e um modelo de escola. E a Barro Branco nunca se encaixou nele, então, seria difícil para eles colocar uma diretora indicada por eles aqui também. - Fátima.*

Entrevistada em 2014, Fátima considera que, ao longo da história da interação entre a Barro Branco e a SME foi se constituindo um modelo predominante de como as UEs enquanto organização devem se posicionar e agir, que inclui um padrão desejado de ação dos diretores, dos orientadores

educacionais e pedagógicos e dos professores. Ela se refere à uma continuidade notada entre os governos de 1997 a 2012, mas os dados ao longo da tese indicam algumas distinções relevantes destes com os governos de 1989 a 1993 e de 2013 a 2016. De todas as formas, ao longo de sua história, e, principalmente, a partir do momento em que se autonomizou à subordinação da política do sistema de ensino local, a Barro Branco passou a ser identificada e se autoidentificar como uma escola diferente. Até 2015, a praxe na rede era de que diretores fossem trocados por critérios políticos e não técnicos<sup>42</sup>. Os novos indicados aos cargos podiam não estar lotados na rede e em alguns casos não serem professores formados –casos às vezes denunciados pelo sindicato, mas sem maiores consequências.

E como ficaria claro dali em diante, para a nova gestão, o diretor deveria ser um representante do governo na escola. Em seus três mandatos, este prefeito e seus secretários diziam literalmente que os diretores deveriam “vestir a camisa do governo” – o que podia significar, dentre outras coisas, contar com a participação destes em campanhas. Deste modo, mesmo com todas as questões e conflitos internos que a atravessavam, a mobilização pela indicação da sucessora na direção da Barro Branco consistia, igualmente, em um manifesto em defesa de outras formas de relação político-pedagógica na rede de ensino de Caxias, de relação desta com a política local e, enfim, por uma outra política na rede de ensino municipal e por uma outra Escola Pública. Um manifesto tão singular que a Barro Branco seguiu solitária como a única escola a realizar sistematicamente a escolha de seus diretores até que a SME promovesse o primeiro processo de eleições de diretores na rede em novembro de 2015<sup>43</sup>. A defesa que Dona Jô fez da escolha de Flávia como diretora remete a este conflito de concepções de Escola:

---

<sup>42</sup> Em uma das escolas que trabalho, que possui um dos 10 melhores IDEBs da rede, a diretora foi trocada por que estaria ligada ao governo anterior. Mesmos os diretores que não eram diretamente indicados pelos políticos mais influentes de cada localidade, acessavam aos cargos a partir de referências e ligações pessoais com colegas e membros da SME, pois não havia nenhum critério dito impessoal de seleção para o cargo.

<sup>43</sup> A eleição direta para diretores de escolas se constitui em uma bandeira antiga no âmbito dos movimentos pela democratização do ensino público no Brasil. Em Caxias, os profissionais da educação a introduziram nas pautas de reivindicação desde os anos 1990. Em 2006, a partir de uma iniciativa de um pequeno grupo de professores, do qual fiz parte, foi aprovado em assembléia sindical a realização de um plebiscito junto à comunidade escolar para identificar qual seria considerada a forma mais desejada de provimento do cargo de diretores. Participei do grupo de seis professores que fez a organização prévia do processo. A direção do sindicato se responsabilizou pela comunicação e mobilização das UEs em torno do debate e pela circulação das urnas de votação. A modalidade de eleição diretas saiu vencedora com cerca de 80% da preferência. Em 2012 e 2013, fiz parte de comissão de professores da base eleita em assembléia para discutir um projeto de implementação de eleições diretas para diretores nas escolas da rede. O projeto finalizado após os

*Já tinha um trabalho implantado aqui, a gente já conhecia o trabalho dela, e entre vir pessoas que não conhecem da nossa realidade, é melhor que venham pessoas daqui, que convivem aqui dentro com essa situação e pra dar continuidade ao trabalho. O medo que a gente sempre teve foi da nossa escola fechar... porque pros que vêm lá de fora não interessa pra eles um trabalho comunitário, um trabalho social. É como eu te falei, na escola a gente não precisa só de professor, precisa de outros profissionais pra dar assistência. E acaba a escola ficando sobrecarregada de ter que lidar com todas essas informações.*

Para os profissionais da educação da Barro Branco, estava claro que os gestores não se opunham à indicação feita pela escola. O problema estava na pressão que os políticos locais faziam sobre a administração municipal para ter o direito de indicar o diretor, uma situação em que as configurações políticas se sobrepunham às disposições dos técnicos da burocracia. Mas como a escola realizava um trabalho que já era respeitado no âmbito da rede municipal, a SME acabou autorizando que a diretora indicada assumisse o cargo.

Como afirmado, existe um amplo debate acerca do papel do diretor na produção da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos. Um dos aspectos discutidos na realidade brasileira remete justamente à relação entre as formas de provimento do cargo e os índices de desempenho em testes padronizados. No Brasil, identifica-se três mecanismos essenciais de provimento e suas variações híbridas: eleição pela comunidade escolar, concurso público para o cargo de diretor e indicação política/técnica. Alguns trabalhos, como o de Soares e Teixeira (2006), apontam que formas mais democráticas possuem alguma relação com a melhora no desempenho, e, principalmente, conseguem identificar que redes com provimento por indicação tendem a ter um pior desempenho.<sup>44</sup> No caso da Barro Branco, o que está claro é que, mesmo que conturbada e sem voto na primeira delas, a escolha da comunidade significava para eles a garantia da continuidade de um projeto que vinha mobilizando diversos atores e sendo considerado exitoso na escola e no âmbito da rede.

---

trabalhos e negociações em 2012, não implementado por aquele governo, serviu de base para a discussão e redação da proposta aprovada e implementada em 2015.

<sup>44</sup> Talvez, um aspecto interessante a se aprofundar nesses achados seria entender o porquê essas localidades possuem o provimento por indicação. Possivelmente, as diferenças encontradas nos desempenhos não estejam somente vinculadas ao fato em si de que diretores indicados sejam piores gestores, mas a todo o contexto político e institucional que legitima a indicação como modo de provimento do cargo de diretor em dada rede de ensino, como aponta o caso de Caxias.

Nas etnografias realizadas na periferia de Paris, Van Zanten *et al.* (2002), identificam um papel de protagonismo exercido pelos diretores de escolas mobilizadas em contextos difíceis. Estes gozavam de grande respeito dos professores, que deles esperavam uma ação eficaz para pôr em prática as decisões tomadas no coletivo. A presença e a personalidade do diretor seguiam relevante na organização das ações nas escolas mobilizadas, mas estaria submetida a uma regulação mais estreita do coletivo de profissionais.

A primeira diretora da EMBB teve um papel indutor da própria composição das relações afetivas e de confiança que conformaram a identidade coletiva e organização da escola. O conflito causado pela indicação da sucessora já apontava um outro processo presente no grupo. Há alguns anos, influenciada pelo debate presente na legislação nacional e concretizado em experiências como a da Escola Cidadã, a EMBB começara a discutir acerca da implementação do princípio da gestão democrática do sistema de ensino público. Paulatinamente, foi sendo construído um perfil desejado e necessário de ação do diretor, que se aproximava deste em que o ocupante deve se constituir num implementador de decisões coletivas, representante do grupo de profissionais da educação e da comunidade escolar. Esse processo gestado nas interações no grupo fez com que duas diretoras durassem pouco tempo no cargo por não se adequarem às demandas coletivas que se configuravam. As reflexões que vinham sendo realizadas e o caminho que tomava o grupo rumo a formas mais coletivas de organização do trabalho pedagógico se tornariam notórias a partir do mandato da diretora que assumiu em 2005 e foi mais uma vez reeleita em 2015.

Em 1999, o bairro havia crescido, a demanda pela escola havia aumentado e o espaço que existia limitava bastante o atendimento. Até aquele momento, a escola ainda possuía quatro salas de aula com paredes de placas. Após os empreendimentos pedagógicos e a conquista do direito de escolher sua diretora, parte das atenções se voltaram para a melhoria das condições de trabalho e pela expansão da oferta para crianças de um bairro que mudava. A segunda metade dos anos 1990 testemunhou a consolidação de uma urbanização precária, o perfil da renda dos moradores melhorou ligeiramente e se observou certa redução do número de famílias vivendo em extrema pobreza – processo intensificado nos anos 2000. Mas foi também um período de expansão da violência na metrópole, que teve seus efeitos sobre a vida no bairro.

Apenas sete anos após a reforma de 1991, a escola passou a pleitear uma nova intervenção. A prefeitura havia executado uma reforma para a inauguração da escola em 1987 e outra que fez as atividades serem transladadas a outro prédio quatro anos depois, mas o prédio seguira com condições consideradas inadequadas para o trabalho pedagógico de qualidade e insuficientes para o atendimento da demanda do bairro. Após mais uma mobilização, tentaram negociar com o poder público municipal mais uma intervenção no prédio: “a reforma foi uma outra briga pra gente conquistar, mas não foi uma briga tão difícil não... a gente foi conquistando a reforma com subsídios teóricos, a escola já estava mais visada” – conta Fátima. A Barro Branco precisou retornar à escola Nova Campinas devido a uma nova reforma no prédio. Antes, tentaram buscar um edifício para alugar no próprio bairro, mas nenhum comportaria a escola. Desta vez, ocuparam a quadra, dividida por biombos, salas próximas ao palco, parte da cozinha e os vestiários serviram de banheiros durante um ano. O segundo período de alojamento precário na escola vizinha foi considerado ainda mais problemático do que o primeiro. As turmas da Barro Branco ocupavam espaços separados por divisórias que contribuíam para que o trabalho escolar cotidiano fosse bastante barulhento. Além disso, sua presença atrapalhava demasiadamente a rotina da escola que a acolheu, e surgiram alguns conflitos entre os dois grupos de profissionais da educação:

*Nós não esperamos a inauguração do prefeito, fizemos a mudança nós mesmos, carregando cadeiras e mesas ... porque a gente não aguentava mais ficar, ... tivemos um prejuízo muito grande, inclusive pedagógico, lá. - conta Fátima.*

Ao final, foram construídas a quadra e quatro novas salas em terreno que já pertencia à escola, que perdeu a amendoeira e a horta. No entanto, pleiteava-se a compra de um terreno vizinho pela prefeitura para que houvesse uma ampliação mais significativa, que não foi atendida<sup>45</sup>. Na verdade, a comunidade escolar já havia tentado convencer à prefeitura da compra da área em momentos anteriores, sempre sem sucesso. Na mobilização pela reforma, chegou-se a fazer levantamento de preço de terrenos vazios vizinhos e levou-se a demanda com fotos à SME. A planta desenhada por membros da comunidade escolar incluía um segundo andar, salas maiores e um auditório. Várias pessoas relatam indignadas que quando um grupo da escola apresentou o projeto que fizeram para um

---

<sup>45</sup> Ver o croqui no anexo (p.130).

engenheiro da prefeitura responsável pela obra, este os teria contrariado: “*vocês querem uma escola ou um clube?*” Havia, portanto, uma larga distância entre o que seria um edifício adequado para abrigar uma escola pública para os atores da Barro Branco e para os da prefeitura. O PPP da escola registra:

Cabe ressaltar a pouca possibilidade de participação no projeto de reforma e ampliação da escola, o que explica o fato dessa ampliação não corresponder às necessidades percebidas pela comunidade. (BARRO BRANCO, 2011, p.5)

Até hoje, nota-se um desapontamento com o resultado daquela mobilização, associado a certa animosidade com o governo daquele prefeito. Mesmo após duas intervenções da prefeitura que custaram dois anos letivos alojados e trabalhando em condições precárias, o espaço físico da escola continua sendo considerado muito ruim e inadequado, além de não possibilitar uma oferta em acordo com a demanda do bairro:

*Com o dinheiro que foi gasto aqui para a reforma, por que não fizeram uma coisa decente? Logo depois da obra, um ano, dois anos depois, choveu e molhou tudo de novo. Uma reforma em que eles fizeram (só mais) quatro salas, quando podiam ter feito dezesseis, podiam ter construído um prédio com dois andares... Se gasta uma fortuna e não faz o que é necessário. – D. Jô<sup>46</sup>.*

Essa dinâmica de reformas insuficientes não ocorre somente na Barro Branco. Há uma imagem bastante comum entre os profissionais da educação da rede municipal de Caxias de que as condições materiais e infraestruturais da maioria das UEs são precárias, mesmo se comparadas as de outras redes com muitos problemas como a do município do Rio. Os docentes acham que os governos não se preocuparam devidamente com o problema. Muitos dos prédios são antigos, malcuidados, pequenos e/ou inadequados. A qualidade das intervenções dos prestadores de serviço costuma ser questionada, como no caso do conserto mal feito no telhado da EMBB, citado por Dona Jô. Assim, investe-se na reparação do problema, mas no ano seguinte é necessária outra intervenção.

Em estudo recente, Lima, Alcantara, Almeida (2013) apontam a precariedade das condições de trabalho de profissionais da educação e alunos na

<sup>46</sup> E para instigar ainda mais a ira de alguns, na placa gravada na entrega oficial da escola à comunidade em 1999 consta que a escola foi inaugurada pelo então prefeito em exercício, ignorando os 12 anos de história anteriores à reforma: “*A escola reinaugurou, ..., minha vontade é pegar aquela placa que está lá na frente e jogar fora. Tanto que uma funcionária daqui perguntou se foi a Aparecida (secretária de educação daquele governo) que inaugurou a escola, porque ela falou uma vez na campanha dela (para deputada) que foi. Eu disse, pena que eu não tava lá, porque eu ia dizer que é mentira... eu vou levar até as fotos pra mostrar pra ela quem foi que inaugurou a escola de verdade*” – se irritou D. Jô.

rede municipal de Caxias. Os dados dos questionários da Prova Brasil de 2009 para os diretores da rede indicam graves problemas de falta de recursos financeiros, de pessoal e materiais. Não existem bibliotecas em 56,9% das escolas, e somente em 20,7% delas os diretores consideraram que este equipamento estava em boas condições de uso. Em 62,7% dos estabelecimentos não havia quadra de esportes, em 91,5% não existiam laboratórios, 85,7% estavam sem auditórios, e a mesma precariedade se observava quanto às salas de música (94,9%) e de artes (91,5%). Tais dados dão indícios de que essa dinâmica de reformas insuficientes vivida na EMBB não era pontual, mas um padrão de expansão/reprodução/manutenção, que por sua vez materializa nas paredes dos edifícios que abrigam as UEs do município certas concepções de educação e de qualidade.

A controvérsia sobre a reforma do prédio realizada em 1999 se constituiu em um marco nas relações entre a escola e a prefeitura. Se durante os governos municipais do período 1987-1996, a escola teve uma relação lembrada, em geral, como positiva – pelo menos com alguns setores da SME, a partir de 1997 assume uma gestão, que governaria por três mandatos em um espaço de 16 anos, e que iniciaria um período marcado por uma série de embates das mais diversas ordens. Este período consolidou uma forma predominante de pensar a política educacional municipal e de relação entre a SME e as UEs, que só viria a sofrer algumas alterações com o governo que assumiu em 2013. Igualmente, nesta época, foi se constituindo uma representação e um lugar específico para a EMBB na política educacional do município.

Em seus três mandatos, o governo implementou medidas ou praticou omissões que sofreram forte contestação dos profissionais da educação, do sindicato e da EMBB como coletivo organizado. A partir de então, alguns membros do governo passariam a chamar a EMBB de “escola do SEPE”, em referência à forte atuação das profissionais nas mobilizações na rede e no âmbito sindical. Os funcionários da SME que frequentavam a escola, em especial os supervisores, os responsáveis pela entrega da merenda e os prestadores de serviços podem servir de parâmetro sobre uma das imagens da Barro Branco veiculadas no corpo administrativo municipal:

*As pessoas (da SME) chegavam aqui meio que pisando em ovos. A gente fica sabendo depois que as pessoas vão conhecendo nosso*

*trabalho e dizem: não, vocês não são nada disso que as pessoas dizem! E o que as pessoas dizem? É que vocês brigam por tudo, reivindicam, mas vocês são muito organizados, o trabalho é organizado. – Fátima*

Também é interessante o testemunho das diretoras da Barro Branco sobre a convivência com seus pares: “era o cabresto nas diretoras”. Há boatos de que naquela gestão, por exemplo, as diretoras eram obrigadas a colocar adesivos dos candidatos do governo em seus carros particulares, a frequentar eventos políticos como festas e caminhadas. Em diversos momentos, as diretoras da Barro Branco foram chamadas de “X-9” - jargão para dedo-duro ou para designar alguém que serve de informante aos rivais de um grupo ou organização. Se para o governo era necessário “vestir a camisa”, quem não aderiria e ainda mantinha uma postura crítica e engajada era visto como inimigo. As questões de natureza pública da SME ganhavam outro contorno, como se ações públicas no âmbito de uma rede de ensino local participassem de um jogo de espionagem ou contrainteligência, nos quais os profissionais da educação podiam ser vistos como verdadeiros rivais políticos. O tipo de posicionamento da Barro Branco, num contexto em que as direções eram politicamente indicadas e no qual existia uma forte tentativa cooptação governamental, partidária e/ou privada dos agentes públicos, gerava reações como as descritas aqui:

*(Em certos governos) eu vivi situações de chegar na reunião de diretores e as pessoas não sentarem do meu lado... às vezes conversavam comigo no banheiro e no corredor, mas quando estavam na frente (dos representantes) do governo não cumprimentava... a gente se revezava pra nunca deixar a direção sozinha, solitária; ser chamado de X-9 e uma série de coisas. – Diana*

Por sinal, a postura da diretora frente às mobilizações na rede e a SME sempre foi uma questão para a escola. Num primeiro momento, a diretora Nina foi uma das pessoas chave na criação de uma cultura participativa na escola: ela apoiava e ia às assembleias. Após sua aposentadoria, prevaleceu no grupo, não sem divergências, a opção de “preservar” a diretora. Enquanto os professores e funcionários iam para assembleias e passeatas, ela ficava na escola. Para uma das profissionais com quem conversei, isso era uma violência com a colega, já que antes de diretora, Flávia fora uma das integrantes mais ativas politicamente e mais respeitadas no âmbito do sindicato. A diretora que assumiu em 2005, no primeiro ano de um mandato de um prefeito que foi considerado menos “opressor” que o

anterior, voltou a frequentar as assembleias de professores e demais espaços de mobilização docente, mas há todavia uma parte do grupo que considera que ela não deve “se expor” demais<sup>47</sup>.

Apesar destas questões, a segunda metade dos anos 1990 foi ainda um momento no qual a escola teve ativa participação no desenvolvimento das estruturas da rede de ensino. Como será abordado no seguinte capítulo, a escola teve atuação relevante na adoção de dispositivos variados na educação pública municipal, como a formalização dos grupos de estudo no calendário escolar, na difusão dos princípios do ECA na rede, as intervenções da escola no processo de reforma curricular. Nos anos 2000, a escola participou nos debates para a implementação do sistema de ciclos na rede, colocando-se em oposição a maioria dos profissionais do município, pois defendia a implementação dos mesmos, atrelada a uma mudança geral da orientação e da organização do trabalho pedagógico na rede. Naquele momento, a maioria dos profissionais da educação, em especial os do segundo segmento do ensino fundamental, eram favoráveis à manutenção da seriação e da retenção ao final de cada ano de escolaridade. Também merecem destaque as mobilizações para a criação do EJA, e contra a realização da Prova Brasil a partir de 2005.

Ao lado das intervenções na rede e das mobilizações em torno da organização pedagógica interna, ainda se mantinha uma busca por mais recursos para a escola: “*Aqui a gente brigava por merenda*” - Fátima. Durante um período, na década de 2000, os supervisores de merenda destinavam um volume de alimentos para as escolas a partir da atribuição de um percentual. O pessoal da Barro Branco diz que sempre tinham problema quando havia troca de inspetor, porque se para a maioria das escolas o cálculo costumava ser feito em cima de

---

<sup>47</sup> Paro (2010) aponta “a relativa escassez” de trabalhos sobre a “natureza e o significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa da instituição”. Se de um lado a direção da escola possui um caráter eminentemente político, pedagógico e formador, por outro, cresce uma expectativa de que a ação dos diretores escolares se assemelhe a de um diretor de empresa. Paro coloca a questão de quais seriam os “determinantes que interferem no comportamento do diretor da escola pública fundamental”, já que este se encontra em uma posição de “funcionário do Estado, que espera dele o cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos” e é quem administra a escola, função que lhe exigiria certa compreensão do processo pedagógico. Na EMBB, esse debate já está superado, pois, usando os termos do senso comum que separa estes aspectos, as diretoras atuam mais pedagogicamente do que administrativamente. Por isso, esta tensão nem aparece como objeto de discussão da tese. A tensão aqui destacada – também presente em obras de Paro (1997) - é entre ser representante do Estado na escola, representante do estabelecimento frente ao Estado ou algo híbrido, e não pode ser dissociada dos contextos das práticas efetivas do Estado apresentadas ao longo da tese. Este debate está na base da discussão sobre o provimento do cargo de diretor de escola.

70% do total de alunos, eles sempre demandaram 100%. De fato, em muitas escolas há crianças que preferem comer em casa, mas na Barro Branco estas representavam uma parte pequena do total. Portanto, às vezes eles tinham que provar que as crianças consumiam de fato toda a comida ofertada. Depois de um tempo, os supervisores deixaram de questionar a especificidade da escola e passaram a colaborar com o suprimento de recursos alimentares. Até hoje, com o apoio dos supervisores de merenda, a escola se mobiliza para receber mantimentos que estão sobrando em estabelecimentos vizinhos: *“Os supervisores ligam perguntando se a gente quer. Pode mandar, e se precisar a gente vai buscar”*. E o mesmo ocorre com materiais de higiene e limpeza. O zelo com a qualidade do serviço ofertado às crianças incluía também um engajamento com a gestão de recursos como a merenda:

*Eu contava as bananas, e os fornecedores ficavam... porque 30 bananas que faltem é um problema... agora é pesado, já facilitou um pouquinho. Nós somos a última escola da rota, e às vezes eles querem passar a perna... A primeira vez que eu devolvi umas batatas (em condições inadequadas para o consumo das crianças) recebi 20 kg depois, porque eles sabem que recebem para fornecer uma merenda de qualidade, então cabe à escola cobrar isso.*

Desde que comecei meu trabalho como docente de geografia na rede municipal de Caxias em 2005, os alunos e profissionais da rede municipal sofrem com os atrasos na entrega de material didático, dos uniformes, dos diários de classe etc. Em vários desses anos, simples diários de papel para registros da presença e do trabalho pedagógico podiam chegar às escolas somente no segundo bimestre. Em 2013, presenciei os alunos da EMBB receberem uniformes no terceiro bimestre. Na maioria dos anos letivos, este material só começava a chegar nas escolas a partir de abril ou maio, após uma mobilização pública do sindicato e da categoria de profissionais da educação que denunciasse a falta durante o esforço de pressão para a negociação da data base. Contudo, como a EMBB era a escola com maior capacidade de mobilização na rede, se ouve que em certos governos havia uma estratégia: *“quando chega material, a gente sabe que a EMBB tem que receber primeiro, junto com as creches”* – confessavam funcionários da distribuição. De certo modo, o estado de permanente mobilização da escola tinha uma série de efeitos sobre os gestores e burocratas da SME, que, em meio a medidas consideradas injustas e a dificuldade de cumprir e garantir condições básicas aos

profissionais e usuários da rede, adotariam estratégias de minimização de conflitos, de danos políticos e de imagem.

Se de 1987 a 1996, apesar da falta de recursos, dos problemas de (des)organização da rede e de embates por melhorias salariais, a relação com a SME também tinha alguma dimensão de assessoramento, acompanhamento e cooperação com o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, a partir de 1997, e em especial após o episódio da reforma de 1999, esta relação passou a oscilar entre o confronto, a tentativa de controle e a indiferença. Para Fátima, na medida em que as profissionais da escola iam estudando e aprendendo mais sobre educação e política, elas iam se dando conta de como as políticas educacionais e governamentais do município se distanciavam daquilo que elas concebiam para a educação pública. Neste sentido, as ações e a organização pedagógica da EMBB representam uma crítica ao padrão de relações de diversos atores sociais na e com a rede de municipal de Caxias e com o sistema de ensino público em geral, balizado pelo próprio Estado, claramente expresso nas interações entre UEs e SME – mas não circunscrito a estas. Para os atores da escola, este padrão produz uma série de ações limitadoras e minimizadoras das possibilidades de produção da qualidade no ensino. Ainda assim, a avaliação que se faz é que, como a maioria dos conflitos costumam ser em torno da garantia de direitos ou de condições básicas muito elementares que para elas nem deveriam ser objeto de discussão, quando a EMBB se mobiliza, costuma alcançar os resultados:

*Quantos nãos vocês receberam? ... Se teve, um ou dois nãos. Mas até os nãos, não foram totalmente nãos. Porque a gente tenta dialogar... achar um meio termo. A gente tenta internamente, com os profissionais. Não consegue, aí aciona os pais. – Fátima*

E Diana segue pelo mesmo caminho:

*Seria injusto a gente fazer uma crítica mais contundente (à SME). Na maioria das gestões, tudo que a escola cobrou, em alguma medida, a escola recebeu. As escolas falam... falta tudo. A gente não passa por isso aqui. A gente também não deixa faltar.*

*(dizem os entregadores de materiais que) pode faltar pra qualquer lugar, menos pra lá. O que a Barro Branco pedir, a gente não tem que dizer não. Não querem arrumar confusão com vocês. Acho que as pessoas falam essa palavra confusão muito associada a manifestação. De uma certa forma, nós aprendemos a lidar com eles e eles com a gente. É injusto a gente fazer um questionamento... Desmontaram a rede. E no que mexeram aqui? A concessão que tivemos que fazer na sala de informática é muito pequena em relação às outras escolas.*

Diana cita o exemplo da mobilização pela colocação de lâmpadas dos refletores na quadra ocorrida em 2014 – que se compradas com a verba da escola, consumiriam mais de 10% do total da verba anual recebida. Uma professora da sala de leitura, Juliana, começou o esforço de mobilização dentro do grupo, insistindo, dentre outras coisas, que a falta dos artefatos prejudicaria a festa junina. Diana, num primeiro momento, apoiou a iniciativa, mas posteriormente refletiu se esta não seria uma demanda exagerada e perdida – em um cálculo que a relação entre o esforço e o possível benefício nesta situação estaria longe de ser o motivador, afirmou:

*Ela arranhou uma confusão com a SME e depois me jogou nesse meio. Eu fui alimentando o que ela tinha feito, sem acreditar muito: eles (gestores do governo que assumiu em 2013) estão pegando uma rede que está uma m... Por que vão instalar essas luzes só na Barro Branco?*

Contradizendo seus cálculos, as lâmpadas foram instaladas pela SME antes da realização da festa junina. Se a desconfiança na resposta ao pedido se baseava no padrão histórico de funcionamento da relação entre SME e UEs, a confiança de Juliana na resposta positiva se calcava no padrão de relação que se configurara entre a EMBB e a SME nos últimos anos: se mobilizando, dá.

#### **2.4. Uma organização escolar ajustada ao território e ao ambiente institucional**

Na análise das escolas da periferia da capital francesa, Van Zanten *et al.* (2002) identificaram que as mobilizações das escolas de contextos difíceis se davam em torno de um processo de adaptação dos profissionais da educação vinculado às necessidades de reorganização interna para dar conta da distância entre as características dos alunos provenientes de classes populares e um ideal de aluno valorizado no sistema associado às características de um aluno de classe média. Embora com outras dimensões, esta dimensão também está presente no caso aqui analisado, e será aprofundada no capítulo seguinte. Neste capítulo, a descrição nos aponta que a EMBB precisou realizar um movimento anterior: desenvolver uma lógica coletiva de adaptação às condições consideradas desfavoráveis no ambiente institucional da rede municipal de Caxias, expondo claramente a necessidade de uma ação organizada de enfrentamento das adversidades do cotidiano do bairro e do sistema de ensino – que em muitos casos exigia mobilizações emergenciais. Um movimento em busca de direitos profissionais imbricados aos direitos das crianças

à uma educação pública de qualidade, ou seja, direitos que aparecem no cotidiano como interdependentes. Um movimento no qual a comunidade escolar da EMBB realizou em sua trajetória um largo esforço de proteger a escola dos efeitos dos valores e concepções de educação e de qualidade que subjazem a relação da administração estatal com as escolas públicas e da configuração da política partidária local e da rede de ensino, na qual muitos políticos tentavam se posicionar como mediadores das relações entre os cidadãos e o Estado (PALMEIRA e HEREDIA, 2010), ou entre responsáveis e estabelecimentos escolares.

De certo modo, os próprios profissionais da educação passaram a exercer um papel de mediação entre os demais membros da comunidade escolar e as políticas e medidas implementadas pela SME, e a identidade e a organização das relações ali desenvolvidas passaram a atuar como uma espécie de filtro das pressões externas (DRAELANTS e DUMAY, 2011; VAN ZANTEN *et al.*, 2002), capaz de tornar viável o projeto da escola e de fazer o trabalho mais efetivo. As mobilizações reduziram as influências, assim, de um dos aspectos característicos da forma local de regulação das relações entre estabelecimentos e rede de ensino. Os princípios que passariam a sustentar a mediação e a regulação assumidas pelos profissionais da educação e demais membros mais ativos da escola seriam aqueles contemplados no PPP, e referidos aos princípios contidos na Constituição de 1988. A Barro Branco como organização escolar, apoiada em uma identidade de escola em construção, passou a se posicionar mais organizadamente como ator em uma *política do sistema de ensino público em nível local*, composta pela interação entre domínios como as políticas nacionais e locais de educação, a política partidária e local, a política institucional da rede municipal, o sindicalismo, a política interna das escolas, suas interações, interseções e interdependências.

Claramente, a participação da comunidade e a postura de muitos profissionais da educação e funcionários contribuiu para que a escola atuasse contra uma série de condições institucionais e territoriais que influem sobre as relações desenroladas nas escolas, no processo de ensino aprendizagem e na produção da qualidade – vislumbrados em algumas pesquisas quantitativas ou de larga escola como o efeito-rede e o efeito-vizinhança (RIBEIRO e KOLINSKI, 2010). Como as famílias do Barro Branco, em muitas situações os atores da escola tiveram que recorrer a mecanismo informais de solidariedade e de resolução de problemas para alcançar o mínimo de qualidade na oferta do serviço. Mas essa influência da

precariedade do entorno sobre às práticas educacionais do estabelecimento sempre esteve conjugada com um certo padrão de ações/omissões do poder público municipal, em especial por meio das posturas da SME, sempre combinadas com o modo como a rede de ensino tratava e trata as UEs, e, mais especificamente, as distantes e em áreas precárias.

Van Zanten *et al.* (2002) demonstram que as mobilizações nas escolas em contextos difíceis que conseguem enfrentar os problemas e desenvolver um trabalho com qualidade não possuem caráter eventual ou esporádico. A distância entre a forma escolar hegemônica, e aquilo que se espera de alunos, responsáveis e professores, com a realidade destes estabelecimentos exige a configuração de um *estado de mobilização*, capaz de produzir práticas que reduzam essas lacunas. Esta dimensão é evidente na trajetória da EMBB descrita neste capítulo e percorrerá as descrições dos capítulos seguintes, porém, no caso aqui estudado, as mobilizações não se restringiam às relações entre cultura da escola e das famílias. Há a necessidade e uma disposição constante de se mobilizar por algo, alimentada da produção de sentidos decorrente da interação entre os atores e a natureza dos desafios encontradas pelo caminho. Os temas e objetivos das mobilizações variam, influenciados por uma série de fatores: implementação de leis e normas nacionais, enfrentamento da dinâmica da escassez característica de uma escola pública pobre, relação com as configurações da política local, necessidade de reconfiguração da organização do trabalho pedagógico etc.

Neste capítulo, atentou-se a dimensões das ações da EMBB que não estão presentes com tanta notoriedade nas análises de referência sobre as organizações escolares em países como Estados Unidos (COBURN, 2001; 2005; 2006; HALLET, 2010), França (DRAELANTS e DUMAY, 2011; VAN ZANTEN, 2001; VAN ZANTEN *et al.* 2002) e Inglaterra (BALL, 1987 e 2012), e que me parecem relevantes para a compreensão da dinâmica do sistema de ensino brasileiro. Mesmo que nestes países também haja diferenciais consideráveis de alocação de recursos no ensino público entre áreas favorecidas e desfavorecidas, me parece que a dinâmica brasileira é bastante distinta. Isto é, a produção de uma educação de qualidade e democrática na E.M. Barro Branco precisou, antes de tudo, das mobilizações dos atores pela construção de condições materiais, pedagógicas e políticas minimamente dignas para a realização de um trabalho escolar capaz de

promover o direito à educação para as crianças e as famílias do Jardim Barro Branco.

### 3. Construir um projeto pedagógico

Como foi enunciado na introdução, a EMBB é considerada uma escola de qualidade e democrática por atores da comunidade escolar, por acadêmicos, produtores do audiovisual e gestores. E esta tese se propõe a, dentre outras coisas, entender o que embasa esse julgamento dos atores. As formas de coordenação e a atual organização do trabalho pedagógico vêm sendo desenvolvidas ao longo de uma longa trajetória, dos constrangimentos e conflitos vividos, das inquietações, dos debates, das tentativas constantes de aprender e de construir qualidade; da constante necessidade de enfrentar as condições infraestruturais, materiais e pedagógicas encontradas no âmbito institucional. Constitui-se em um processo de quase três décadas, inacabado, e repleto de contradições e limitações.

Este capítulo descreve esse processo de construção da proposta pedagógica desde o momento de fundação da escola, em 1987, até o momento da conclusão da primeira versão do PPP, em 1996. O objetivo é compreender e refletir sobre a complexidade que envolve o processo no qual um grupo de professores decide transformar as práticas político-pedagógicas da escola em que trabalham. Ao longo da tese, descreve-se uma série de situações que esclarecem que não só políticas educacionais nacionais e locais portam de modo explícita ou implicitamente teorias sobre a educação e a aprendizagem, mas também as práticas administrativas na rede de ensino e o próprio modo de organização da escola. Portanto, a transformação das práticas pedagógicas na EMBB, baseadas na consideração de certos princípios de justiça e de direito à educação, teve como desdobramento um a construção de um projeto que em alguns aspectos conflitava constantemente com as lógicas e ordenamentos do sistema de ensino, da rede municipal de Caxias e da forma tradicional de organização da escola.

Considera-se que foi, principalmente, entre 1990 e 1996 que a EMBB operou as transformações estruturais e organizacionais que sustentavam seu projeto ainda em 2015. A descrição foi estruturada a partir dos dados contidos em documentos escolares que registram os percursos das reflexões desenvolvidas pela comunidade escolar, grafados em relatórios de atividades anuais, relatórios de semanas de planejamento e atas de grupos de estudo de 1993 a 1997 e nas diversas atualizações dos PPPs realizadas nos anos de 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2002,

2004, 2006 e 2011. Estes foram complementados com dados da observação, das entrevistas e de produções acadêmicas sobre a EMBB e as realizadas pelos profissionais da EMBB.

Seguindo os princípios da LDB, a escola tem no seu PPP um documento que tenta registrar a complexidade do processo político-pedagógico desenvolvido e um orientador das ações de seus atores. Se em muitas escolas este se constitui em um documento a mais na prateleira, muitas vezes construído fora dos padrões observados na lei, na EMBB, o modo como ele é elaborado e, frequentemente, citado nos diversos debates internos, indica a sua relevância no cotidiano escolar. O documento contém um considerável acúmulo de reflexões e ações realizadas pelo coletivo – um dado que aponta esta progressão é que a primeira versão, de 1996, possuía 7 páginas, enquanto a nona e última versão, de 2011, contém 54 páginas com os anexos. No entanto, ao longo das observações, pude perceber, de um lado, que as práticas e formulações teóricas que circulam pela escola estão muito além daquilo que o grupo conseguiu sistematizar no PPP. A complexidade das reflexões realizadas ao longo da história da escola e das medidas adotadas a partir delas parece ser realmente difícil de sistematizar – e não é este o objetivo deste capítulo, nem da tese. Por outro lado, é fundamental ressaltar que em muitas situações o grupo não consegue pôr em prática aquilo que está colocado no documento que orienta a “filosofia da escola”, o que se constitui às vezes em fontes de tensões internas.

Apesar de todas as dificuldades históricas que a EMBB vem tendo em sua relação com a SME, relatadas em todos os demais capítulos da tese, há um certo consenso de que o atual projeto da escola foi impulsionado por uma política pública municipal de reforma pedagógica iniciada em 1990. A falta de apoio da SME na maior parte do percurso da escola contrasta com seu papel crucial na arrancada do projeto. Assim, o que se segue será, afinal, um texto que pretende realizar o diálogo entre os pensamentos e ações dos atores e do coletivo da EMBB com os debates acadêmicos acerca da implementação/adoção de políticas nas escolas.

Dos inúmeros aspectos que podem ser discutidos a partir da descrição deste capítulo, procurarei refletir sobre os seguintes: 1. Que fatores contribuíram para que a maioria dos atores da EMBB se engajasse na participação e na adoção desta política pública e no estudo do construtivismo num nível não observável nas demais

escolas? 2. Como os processos desencadeados no interior do grupo contribuíram para a ressignificação das relações de ensino e aprendizagem e para uma reconfiguração da organização da escola? E de que modo os aspectos associados às duas questões anteriores foram influenciados pelo contexto político e pedagógico vivido pelos atores da escola? As ponderações trazidas por tais questões orientam a descrição a seguir, e são capazes de apontar pistas reflexivas sobre estes processos, mas não respostas definitivas.

### **3.1. Antes de repensar a alfabetização, reelaborar os problemas da escola**

Como relata o primeiro capítulo, a relação da EMBB com a SME sempre foi bastante complicada do ponto de vista do acesso a recursos humanos, infraestruturais, materiais e pedagógicos. Entretanto, quando analisamos a construção da política pedagógica da escola, não é possível afirmar o mesmo. Entre 1990 e 1996, uma política pública educacional de formação docente e um grupo de atores da SME tiveram um papel fundamental no desenvolvimento do projeto da EMBB. O programa “Repensando a Alfabetização” teve origem em debates travados na SME de Caxias a partir do final dos anos 1980. Alguns integrantes do órgão eram bastante influenciados pelos debates e pelas políticas educacionais mais progressistas à época, como as que vinham se desenvolvendo na rede estadual do Rio de Janeiro, os CIEPs, e por outras que se gestavam em distintas unidades da federação.

O Repensando a Alfabetização teve seu material lançado para toda a rede municipal em 1996, mas o embrião surgiu em 1990, quando algumas escolas foram convidadas a participar da fase inicial. Entre cinco a dez unidades escolares – meus dados são incertos – participaram da iniciativa piloto, mas só a EMBB desenvolveu mudanças estruturais e sustentadas mais profundas. Ao longo das entrevistas, os atores mais antigos da EMBB reconheceram esse momento como fundamental na construção da proposta da escola. E o PPP de 2011, seguindo esta visão, relata o processo da seguinte maneira:

(Em 1991), a SME criou um projeto denominado *Repensando a Alfabetização* a ser implementado em algumas escolas da rede, cuja finalidade era introduzir o construtivismo nestas escolas, que apresentaram elevados índices de retenção. A Barro Branco estava nesta situação e, por isso, foi incluída neste projeto. A coordenadora deste projeto na rede levou 5 professoras da escola para realizarem um estágio no CAP/UERJ (Colégio de Aplicação da Universidade do Rio de

Janeiro), durante 30 dias, em alguns dias da semana e no horário de trabalho destas professoras. Nestes encontros eram desenvolvidas práticas pedagógicas construtivistas envolvendo conteúdos de Português, Matemática e Ciências. A proposta pedagógica do CAP/UERJ baseava-se no construtivismo e poderia contribuir para a fundamentação teórico-prática que todos buscavam. Esta parceria com o CAP/UERJ foi fundamental, pois estas professoras, que desejavam adquirir conhecimentos necessários a uma melhor atuação junto a seus alunos, perceberam que precisavam de muita fundamentação teórica para realizar um trabalho de qualidade, que não podia ficar limitado aos muros da escola. Foi o início de uma busca por apoio no sindicato, na SME e em parcerias diversas.

Nos anos de 1991 e 1992 as professoras, que acreditavam na teoria construtivista, foram desenvolvendo sua prática, recebendo, semanalmente, o acompanhamento da supervisora da SME. Sem uma reflexão profunda sobre a teoria, chegavam, facilmente, até à sala de aula todos os mitos e tabus que impregnaram uma prática que, se acreditava, tinha por base esta teoria. Em 1993, já no prédio da Barro Branco, no início do ano letivo, chegam mais 8 (oito) professores, e nesse mesmo ano, chega à escola sua primeira Orientadora Pedagógica. Veio pelo concurso realizado em 1992. Ao se apresentar, em início de abril, esta orientadora encontrou alguns professores recém-chegados, como ela, que se juntaram aos que já se encontravam na escola. A rede considerava a escola construtivista e na realidade ninguém ali tinha embasamento teórico suficiente para levar essa proposta adiante, inclusive a orientadora que estava chegando. Foi feita uma proposta ao grupo: *todos iriam aprender juntos* – diretora, dirigentes de turno, orientadora, professores. Esta vontade de aprender parecia ter contagiado a todos. O solo era fértil (BARRO BRANCO, 2011, p. 3 e 4).

Boa parte do esforço analítico deste capítulo consiste em destrinchar processos e configurações presentes neste relato coletivo do PPP da EMBB que pode ser lido em dois minutos. Um grupo de educadoras da SME pretende “introduzir o construtivismo” em algumas escolas piloto, para depois estender o processo a toda rede. A EMBB é escolhida, junto com outras poucas escolas da rede, porque tinha altos índices de retenção. Cinco professoras da escola participam de um estágio de formação no CAP-UERJ e tentam aplicar a proposta em sua realidade. A SME passa a classificar a EMBB como construtivista, mas, nem todos os professores concordavam com esta concepção e estavam dispostos a adotar a proposta. Aqueles que se viam empolgados com a mesma não se sentiam conhecedores e praticantes ao ponto de fazerem jus à tal rotulação. Assim, “todos”, que na verdade significa a maior parte dos profissionais da educação - e em graus de dedicação e apropriação distintos, decidiram aprender juntos sobre o tema.

No segundo capítulo, descrevi uma fala da atual vice-diretora, Fátima, que dizia que ao chegar à escola em 1990, novinha, foi muito bem acolhida pela então diretora e demais profissionais. Ali, ela declarou se sentir em casa, inclusive na relação com a comunidade. A escola acabava de receber o projeto de sala de leitura e seria convidada a participar do Repensando a Alfabetização, destacando o papel

exercido pela diretora na integração das novas professoras à dinâmica da escola e no engajamento junto ao projeto de formação da SME.

A primeira diretora da escola, Nina, negra, nasceu em Parada de Lucas, Zona Norte do Rio de Janeiro, e cresceu em Parada Angélica, na divisa de Caxias com Magé, no ceio de uma família em que o pai participou ativamente das mobilizações do MDB local contra o partido da situação na ditadura militar – a Arena. Ainda cursando o normal, participou de um movimento popular de alfabetização de jovens e adultos em Caxias. Entrou nas redes municipal de Caxias e estadual em 1970. Não havia concurso para a rede municipal, e para conseguir uma vaga à época era necessário entrar “nas listas dos vereadores”. Nina confessou que precisou “se apadrinhar”, procurar um vereador conhecido para conseguir uma vaga de docente na rede municipal.

Admitida, trabalhou em duas escolas da região do 3º distrito até chegar ao Mourão Filho em 1973 (colégio a 1,6 km da EMBB), ainda como professora alfabetizadora – “eu comecei lá de baixo” - atestou. Nesta escola, após fazer um curso superior de estudos sociais, passou para a função de orientadora pedagógica e depois vice-diretora. Ela admite que o trabalho que realizou na EMBB já era característico do Mourão Filho, com uma direção aberta à escuta dos profissionais da educação e da comunidade, se utilizando da realização de reuniões constantes. Seu João, presidente do conselho escolar da EMBB em 2015 e morador do bairro desde os anos 1970, lembra que àquela época a Mourão Filho era considerada uma boa escola, na qual os moradores eram tratados com muito respeito. Nina teria aprendido muito com a diretora com quem fez chapa na Mourão Filho, embora não houvesse ainda tanto investimento nas práticas pedagógicas em sala de aula. Em todo esse período, ela sempre participou das lutas da categoria docente – mesmo quando o sindicato foi colocado na clandestinidade pela ditadura militar entre 1979 e 1983<sup>48</sup>.

Depois, foi dirigir a escola Eduardo Gomes, onde confessou ter tido uma “passagem difícil”. Chegou indicada pela SME, mas dois anos depois foi retirada do cargo para a entrada de um diretor indicado por um vereador, apesar das mobilizações de responsáveis contra a medida. Exonerada do cargo, começou a

---

<sup>48</sup> Alguns relatos apontam que o trabalho realizado àquela época no Mourão Filho não teria ido adiante porque, anos depois, a diretora teria sido substituída por um diretor indicado por um vereador, que teria implementado uma proposta de trabalho diferente.

trabalhar na SME no setor de “reciclagem de professores”. Inicialmente, ela recusou o convite para dirigir a EMBB – “não queria de jeito nenhum”, pois estava gostando da nova função, “aprendendo coisas novas” e tendo uma melhor compreensão do funcionamento do sistema com o trabalho na SME. Após ser nomeada a contragosto, ainda ficou mais de uma semana resistindo à medida.

Portanto, antes mesmo de entrar na EMBB, Nina já tinha uma postura profissional/política considerada à época politicamente progressista em alguns aspectos, como professora alfabetizadora que passara por movimentos populares de alfabetização de adultos, e como diretora e vice que procurava, mesmo com sua postura considerada rígida por muitos, desenvolver dinâmicas de diálogo entre a direção, os professores e a comunidade. Teria este padrão de ação contribuído para o desenvolvimento da proposta político-pedagógica da EMBB e, mais especificamente, para o engajamento das professoras no Repensando a Alfabetização?

Há uma vasta literatura que procura analisar como a ação do diretor influi nas práticas pedagógicas e outra, predominante no subsídio às políticas públicas brasileiras, que tenta associar o modo de liderança do diretor ao desempenho dos alunos, identificando, no caso brasileiro, correlações entre perfis de ação e notas em testes padronizados. Paes de Carvalho et al. (2011), estudando os municípios da região metropolitana do Rio, incluso Caxias, concluem que há “um impacto positivo da liderança do diretor”, que o provimento do cargo por seleção ou eleição tenderia a ser mais benéfico do que as indicações políticas e “técnicas”, e que o vínculo estável dos professores está associados à promoção do sucesso escolar.

Soares e Teixeira (2006) identificam uma associação entre perfis de diretores considerados “democráticos” e uma maior proficiência em português. Estes trabalhos tendem a indicar que formas mais democráticas de liderança e de provimento do cargo de diretor tendem a se associar a um maior desempenho dos alunos. No então, não são capazes, nem se propõe a compreender como se produz esta vinculação nas relações cotidianas das escolas.

Sem atrelar as ações ao desempenho, os trabalhos de Coburn (2001; 2006) e Van Zanten *et al.* (2002) se somam a outros estudos que apontam que os diretores são importantes na constituição de uma abertura maior dos professores às trocas e suporte coletivos e às novas práticas pedagógicas. As ações de um diretor em um

determinado estabelecimento de ensino são influenciadas pela interação de uma gama de fatores, dentre eles, suas visões de mundo, sua formação, sua trajetória de vida e carreira, suas perspectivas políticas e pedagógicas, a composição e seu modo de interação com os corpos docente e discente, a posição institucional e territorial da escola etc.<sup>49</sup>.

Nina possuía uma impressão de que a estrutura política que regulava a rede de ensino municipal junto com a SME era nociva às escolas e ao direito à educação dos alunos. Sentia que ela influía sobre a pobreza da infraestrutura e dos recursos materiais e humanos disponíveis. E entendia a escola pública como uma instituição responsável por promover a educação das crianças do bairro. Logo, a questão fundamental era como promover da melhor forma possível a educação daquelas crianças, dadas as péssimas condições que a escola enfrentava. Se havia uma dimensão de consciência da tradução das diferenças culturais advindas das posições de classe e do território em condição de desigualdade, estas não atuaram como justificativa exclusiva das enormes dificuldades da escola em seus primeiros anos. Isso porque havia também uma consciência das limitações da formação inicial dos profissionais da educação e dela própria. Sua construção do problema vivido na escola colocava como objetivo central o direito dos alunos à educação, e não somente a autoreprodução da escola e do sistema de ensino tradicional. E colocava como constrangimentos na busca deste objetivo não só as dificuldades dos alunos e suas famílias de classe popular a se relacionarem com os padrões culturais determinados pela Escola, mas também as estruturas política, institucional, socioeconômica e territorial na qual o estabelecimento se inseria; bem como a própria pouca efetividade dos métodos pedagógicos incorporados na organização da escola e nas práticas predominantes dos professores à época.

Se o modo de ver, de ser, de elaborar os problemas da escola e de exercer o cargo da diretora influíram sobre a constituição pessoal e profissional daquelas professoras, as novas relações estabelecidas no grupo também. E a greve de 1990 contribuiu bastante para tal. Nas atividades dos três meses da greve mais longa da história da rede municipal de ensino, as professoras encontraram colegas que

---

<sup>49</sup> Interessante notar que todas as diretores e vices da história da Barro Branco eram antes de assumir o cargo profissionais da educação que se caracterizavam por um engajamento em debates e questões político-pedagógicas e que apresentavam uma abertura à inovação.

viviam realidades semelhantes ou outros que nem tanto<sup>50</sup>. Que sofriam com a falta de recursos, de pagamentos, com as dificuldades de se ensinar nos contextos do município de Caxias. E estar ali com a sua diretora lutando por direitos básicos, como receber três meses de salários atrasados, tinha um significado a mais, pois, como colocado no capítulo anterior, reforçava-se um laço de confiança entre diretora e professoras que muitas vezes era erodido pelas condições estruturais da rede municipal de ensino.

E este modo de elaborar os problemas da escola presente, consciente ou inconscientemente, nas posturas de Nina, talvez não tivesse surtido tanto efeito se não fosse assumido, defendido e replicado por uma parte significativa das professoras que entraram na escola em 1990. Os processos de elaboração dos problemas coletivos, que ganharam mais atenção dos cientistas sociais a partir do trabalho de Goffman (1974), consiste em uma das dimensões das ações coletivas nas organizações escolares, e é especialmente pertinente para o entendimento de como os professores interpretam e adotam as políticas educacionais (COBURN, 2006). Segundo Coburn (2006), na escola em que pesquisou, a elaboração dos problemas em torno de uma reforma do ensino de leitura era um processo interativo que envolvia múltiplos atores, interpretações, engajamentos, incorporações difusas e a coordenação de interesses e pontos de vista diversos. A autora identificou que as elaborações coletivas influíam sobre a adoção das políticas, sobre a produção de sentidos dos indivíduos, sobre a motivação e a coordenação das ações, e sobre as práticas em sala de aula; podendo alterar, inclusive, a configuração das relações de autoridade na organização. Elas serviam para associar objetivos individuais a grupais, organizando a experiência individual e a mobilizando para a ação coletiva – o que não significa que mobilizava a todos, nem de modo igual. Ressalto que os processos de elaboração coletiva interagem com uma série de princípios morais e éticos, com configurações de poder internas/externas aos estabelecimentos e com outros fatores contextuais e estruturais que influem sobre as ações dos atores na escola.

Assim, na EMBB, o modo como um grupo de profissionais construiu o problema em torno da repetência, do dito “fracasso escolar” e da participação no

---

<sup>50</sup> Foi nesta greve que os profissionais da educação aprovaram o plano de carreira hoje em vigor, que contribuiu para que tivessem em 2016 um dos três melhores salários entre todas as redes do Estado do Rio de Janeiro. O plano de 1991 já incluía mudanças de nível por formação de pós-latu sensu, mestrado e doutorado.

Repensando a Alfabetização foi um dos fatores que influenciou no engajamento do grupo na proposta de reforma pedagógica. Destas professoras, pelo menos quatro se destacariam nos anos seguintes como líderes na escola, nas mobilizações de estudos pedagógicos, na organização da escola, nas ações políticas e algumas delas em todas estas dimensões. Desde este momento, com a maior presença de professores concursados na rede e maior estabilidade de profissionais na escola, a EMBB, finalmente, começou a formar um grupo permanente e coeso de profissionais. Por sinal, um grupo de jovens profissionais, algumas moradoras de áreas próximas, sob as quais a diretora possuía um forte poder de influência. Mas que, ao mesmo tempo, chegam com certa autonomia, sensibilizadas por discursos educacionais progressistas e abertas ao novo. Relembro aqui o depoimento de Fátima apresentado no capítulo 2, que recorda como as palavras e as posturas da diretora influenciaram na sua formação como profissional e pessoa.

### **3.2. Reproblematisando, ressignificando e reorganizando a alfabetização**

O projeto Repensando a Alfabetização foi a mais longa política de formação pedagógica implementada pela SME de Caxias nos últimos 30 anos. Fez parte de uma estratégia mais ampla de estruturação curricular e de reorganização do sistema a partir dos ciclos de aprendizagem. Contudo, diferentemente do que ocorreu em redes como a de Belo Horizonte, na qual o poder público municipal optou por uma reforma pedagógica feita em toda rede de uma só vez (CASTRO, 2000), em Caxias, a implementação seguiu uma série de etapas, ao longo de governos com perspectivas educacionais distintas. Lino (2015 p.3) insere a implementação do Repensando a Alfabetização no seguinte processo:

A história da implantação do Ciclo no município (DUQUE DE CAXIAS, 2006), faz referência aos estudos iniciais na rede em 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, com estudos sobre a psicogênese da língua escrita em quatro escolas da rede. Em 1993, foram realizados encontros com orientadores educacionais e pedagógicos da rede. No mesmo ano, foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pelos dois primeiros anos de escolaridade, com uma proposta de avaliação continuada. Em 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e, em 1996, a rede lança o documento de Reorientação Curricular, denominado Escola em Movimento.

Portanto, a política tinha como objetivo não somente “introduzir o construtivismo nas escolas”, como consta no PPP da EMBB, mas reorganizar a rede de ensino e o fluxo de alunos com base na concepção de aprendizagem

defendida pelos estudos da psicogênese. A EMBB foi uma das quatro (há controvérsias com este número) escolas selecionadas como piloto, nas quais havia um acompanhamento longitudinal e *in loco* de supervisores. Três anos depois, a SME instituiria os ciclos e começaria um trabalho de formação e sensibilização com os orientadores pedagógicos de toda a rede municipal. Este processo desembocaria ainda em um outro de reestruturação curricular que se desenvolveria entre 1999 e 2004 (SME/DUQUE DE CAXIAS, 2004) - a EMBB teria uma participação engajada no projeto piloto em todos os debates concernentes à implementação dos ciclos e da reforma curricular na rede municipal de Caxias.

A participação da escola no projeto piloto do Repensando a Alfabetização não foi bem aceita por todos. Algumas professoras reclamaram que o projeto fora imposto - e as concepções pedagógicas a ele associadas – algo admitido por Nina. Mesmo que imposto pela SME, um grupo significativo de professoras e a diretora viam o projeto como uma oportunidade de aprender novas teorias e metodologias de ensino, o que significava uma possibilidade de incrementar o trabalho realizado na escola. Alguns dos profissionais que se negaram completamente a participar do movimento do grupo, por discordar política e/ou pedagogicamente, e defendendo o princípio da autonomia pedagógica docente, viriam a ter dificuldade de relação com a proposta pedagógica em construção e com algumas profissionais da escola, chegando a ocorrer casos de devolução de docentes à SME<sup>51</sup>.

O fato é que, a partir da entrada da escola no projeto piloto do Repensando a Alfabetização, um grupo significativo de professores e a diretora entraram numa dinâmica de estudos e aprendizagens coletivos que representa uma das principais marcas da escola até hoje – mesmo que para algumas das integrantes mais antigas a escola não consiga atualmente manter o mesmo ritmo. Como lembra a ex-diretora Nina, até então a escola “trabalhava com sílabas, formação de palavras .... e o método da abelhinha”. Ela admite que não tinha à época um grande conhecimento teórico de pedagogia, mas sentia que esses métodos não surtiam

---

<sup>51</sup> Ao longo da história da escola, muitos professores tiveram sérios problemas de adequação à ordem das relações e à organização pedagógica da escola. Alguns, teriam problemas em qualquer escola que não aceitasse maus tratos aos alunos, faltas excessivas e comportamentos muito fora da normalidade. Outros, tiveram problemas com a nova ordem social e ética profissional ali estabelecida. Muitos saíram reclamando que lá se trabalhava demais, que a escola só olhava o lado do aluno ou, simplesmente, não se adaptaram à prática pedagógica. Obteve repercussão na rede municipal o caso de uma dessas professoras que saiu da escola denunciando em redes sociais que “a democracia na EMBB ia só até a página dois”. Uma das integrantes da equipe pedagógica confessou em entrevista que, em certos aspectos, a crítica daquela professora tinha fundamento.

efeito. Assim, quando surgiu a oportunidade institucional, sentiu curiosidade em aprender sobre a psicogênese do conhecimento. É neste sentido que um grupo grande de profissionais da escola foi “aprender junto”. Os postulados da psicogênese representavam uma mudança paradigmática para os processos de alfabetização: “A construção do conhecimento foi uma loucura! A criança escreve do jeito que entende... não podia apagar... era coisa de louco” – lembra Nina. Superar a lógica binária e fragmentária do certo ou errado, compreender aquilo tudo, era visto como um desafio. Mas, apesar de estranho, lhes fazia algum sentido.

Se para a maioria era novidade, algumas das profissionais da escola já tinham tido algum contato com as teses do construtivismo. Esse era o caso de Fátima, que ouvira falar sobre o tema assim que começou a trabalhar na rede estadual – meses antes de entrar na EMBB. As professoras que frequentaram o CAP-UERJ, entre as quais uma futura diretora e um vice, voltavam à escola dispostas a replicar aquilo que aprendiam. Foi se desenvolvendo uma dinâmica de conversas informais entre as profissionais que contribuiu para a disseminação da proposta construtivista no grupo. Em suas análises sobre o processo de elaboração do problema da leitura em uma escola, Coburn (2001; 2006; 2013) identifica como as redes formais e as alianças informais entre professores podem influir sobre a produção de sentidos dos mesmos sobre as políticas públicas, sobre certas abordagens pedagógicas, sobre os processos de negociação e de tomada de decisão; e, conseqüentemente, sobre suas práticas em sala de aula. Comunidades profissionais e subcomunidades/grupos formados na organização escolar são espaços de continuidade das trocas de informações e produções de sentidos e elaborações. Formam espaços de mobilização e de discussão, nos quais tendem a se desenvolver elaborações mais particulares. Essas conversas contribuíam para uma produção coletiva de sentidos em torno de um tema e assumiam importante papel mediador nas formulações de problemas no âmbito do estabelecimento de ensino.

Em 1993, já com três anos de participação no projeto piloto do Repensando a Alfabetização, e após bastante insistência junto a SME, a escola ganhou o direito a receber a sua primeira orientadora pedagógica – Maria, que ainda estava lotada na escola em 2016. As conversas entre as professoras já assumiam um papel tão importante na dinâmica da escola que o grupo se viu na necessidade de reservar

um momento específico para a discussão, já que a organização escolar proposta pela SME não contemplava um espaço/tempo formal para o diálogo entre os professores. Autonomamente, a escola instituiu o dispositivo das Trocas de Experiências (TEs), um momento quinzenal no calendário do estabelecimento no qual os profissionais se reuniam para promover discussões pedagógicas, trocar experiências, falar dos desafios e das dificuldades de implementar uma proposta construtivista. Surgida da ebulição originada da participação da escola no Repensando a Alfabetização, a iniciativa dos TEs foi inicialmente rejeitada pela SME. A supervisora comunicou à escola que tal tipo de dispositivo só poderia ser implementado após autorização do órgão. Sem o apoio e a autorização da SME, e sem uma solução institucional para viabilizar a iniciativa, a EMBB seguiu realizando seus encontros, em horário letivo, com dispensa de aluno nos dois últimos tempos, a cada 15 dias – embora, na prática, nem sempre o grupo tenha conseguido manter esta regularidade devido às urgências cotidianas.

A chegada de uma profissional capacitada e exclusivamente dedicada à organização pedagógica é considerada um evento essencial na trajetória da escola. A orientadora pedagógica se aposentara como professora no curso de formação de professores do Instituto de Educação de Caxias, e, de certo modo, estendeu este trabalho de formação a sua prática na EMBB. Dentre outros, um papel fundamental exercido por Maria vem sendo o de sistematização das atividades e das discussões da escola. A escola possui um vasto e valioso acervo de documentos e registros de atividades colecionados a partir de 1993, os quais são um importante instrumento de acúmulo e de circulação de conhecimento na/da EMBB e foram essenciais para a construção deste capítulo<sup>52</sup>.

A inauguração da EMBB representou uma vitória dos moradores do bairro na luta pelo direito social de educação, pública, de seus filhos. A diretora que assumiu a escola, mesmo que a contragosto, possuía uma trajetória de mobilização

---

<sup>52</sup> A minha experiência como professor em nove escolas de quatro redes públicas distintas sempre me fez refletir sobre o grau de comprometimento de certos documentos escolares no uso em pesquisas acadêmicas. Por muitas escolas que passei, os PPPs eram escritos em gabinetes e desconhecidos pelo resto da comunidade escolar, os conteúdos descritos nos diários de alguns professores não eram ensinados, os planejamentos coletivos não eram cumpridos deliberadamente por alguns colegas. Trata-se de um problema da distância entre o registrado e o praticado, entre o enunciado e o executado – o que Ball (1997 e 2012) chama de fabricação para cumprir as demandas administrativas e afastar pressões institucionais, presente em distintas organizações sociais e burocráticas, mas que julgo estar bem menos presente na EMBB do que em outras escolas por onde trabalhei. A análise aqui contida procura cruzar dados de fontes diversas para reduzir ao máximo possível este problema.

pelo direito à educação das classes populares, participando de uma gestão caracterizada pelo tratamento respeitoso da escola pública para com a comunidade. Nesta interação, constituía-se uma sensibilidade para com as diferenças de classe que permeava a EMBB como instituição escolar, que se associava a uma construção ampla e complexa dos problemas vividos na escola, indo além da mera culpabilização dos atores escolares. Estes aspectos sustentavam uma certa reconfiguração do princípio de justiça escolar predominante na rede. Entre outras coisas, a diretora e algumas docentes tinha alguma consciência das limitações dos métodos tradicionais para o trabalho no contexto da EMBB. E, de algum modo, sentia-se que a prática pedagógica desenvolvida não se enquadrava no princípio de justiça escolar que se desenvolvia. A introdução – forçosa para alguns - ao construtivismo por meio da participação da escola no Repensando a Alfabetização, de certa forma, preencheu este espaço. A partir do estudo do construtivismo, as professoras que se engajaram no projeto passaram a compreender que as crianças são diferentes e que podem possuir diferentes modos e tempos de aprender. Para a realidade vivida no Jardim Barro Branco, era, afinal, uma metodologia muito mais eficaz para o aprendizado dos alunos. Entre 1990 e 1995, a EMBB deixaria de ser uma das escolas com maiores índices de retenção para se tornar uma das referências no que tange o trabalho político e pedagógico na rede de Caxias.

Contudo, ser uma referência na rede não significava não ter problemas. Um dos aspectos que esta tese pretende ressaltar é, justamente, o fato que mesmo em uma escola mobilizada e “de qualidade”, os problemas são cotidianos, diversos e complexos. Desde os anos 1990, a escola desenvolveu uma alta capacidade de avaliar coletivamente e elaborar entendimentos coletivos sobre os problemas enfrentados e as estratégias para contorná-los. Neste sentido, os relatórios de atividades realizadas nos anos letivos de 1993 e 1994 apontam alguns desafios elencados pelas profissionais da educação na adoção da proposta construtivista que vinham desenvolvendo. Listo abaixo um resumo das orientações desenvolvidas coletivamente contidas no registro da orientação pedagógica:

- Constituir dispositivos para possibilitar um atendimento mais específico e, às vezes, individualizado do professor com os alunos que apresentavam maiores “dificuldades de aprendizagem”.

- Manter o ritmo de trocas de experiências entre os professores mesmo sem a presença deste espaço formal no calendário da SME.

- Buscar uma complementação da formação inicial e da formação local que desenvolviam incentivando os professores a frequentarem diferentes eventos pedagógicos.

- Aumentar a carga coletiva de estudos.

- Manter um processo sistemático de valorização do trabalho dos professores de turma. Identificar e divulgar no grupo as atividades bem-sucedidas.

- Estabelecer uma dinâmica regular de ida da orientadora às salas.

- Realizar um planejamento pedagógico dos COCs integrando diretora, orientadora e as dirigentes de turno.

- Estreitar as relações entre sala de recursos e salas regulares.

- Procurar maior integração entre os diferentes turnos da escola.

- Desenvolver reuniões pedagógicas de cunho mais prático, nas quais professores apresentam e discutem as propostas pedagógicas dos colegas que trabalham nos mesmos anos de escolaridade.

- Reuniões para confecção coletiva de materiais pedagógicos.

- Buscar mais oportunidades de troca entre os professores e a OP (EM BARRO BRANCO, 1993 e 1994).

Essas ações, que seguem em maior ou menor grau presentes em 2016, visavam lidar com aspectos identificados pelos próprios profissionais – ou parte deles – e considerados preponderantes na tentativa de transformação de suas práticas. Com base na leitura dos documentos da escola, nos textos que liam, nas observações e entrevistas, interpreto e sintetizo abaixo os movimentos de crítica à organização tradicional da Escola realizados pelo grupo da Barro Branco já registrados em 1993 e 1994:

1. Primeiramente, as limitações impostas pela estrutura burocrática fragmentada da organização escolar e do sistema de ensino, que dificultavam a comunicação organizacional, influenciando negativamente sobre as possibilidades de se desenvolver diálogos e de produções coletivas de sentidos entre os profissionais sobre o que se queria e se fazia. Identificavam, portanto, que a organização tradicional da escola e da rede de ensino dificultava a formação continuada/cotidiana individual e do coletivo, bem como a formação de uma

identidade da escola distinta à implícita ou transmitida pela estruturação formal da rede municipal de ensino.

2. A necessidade de rever o dogma subentendido na estrutura do sistema de ensino de que na Escola o professor é o que sabe e ensina e o aluno é o que não sabe e aprende. A consciência da incompletude da formação inicial e da complexidade dos processos de aprendizagem, desnudada no contato com os estudos da psicogênese, contribuiu para que um grupo significativo de profissionais da escola se colocasse na posição de aprendiz dentro de seu próprio estabelecimento de ensino. Desde 1990, mesmo que em posições sociais e organizacionais distintas, alunos e profissionais da educação estão em formação e sujeitos aos processos de avaliação diagnóstica individuais e coletivos.

3. As lógicas binárias de certo ou errado, sucesso ou fracasso escolar contribuía para a desvalorização do trabalho pedagógico diário realizado por alunos e professores. Assim, a crítica à organização da escola e do sistema de ensino, às concepções pedagógicas até então predominantes e, conseqüentemente, às práticas dos profissionais da educação estava associada a um processo de valorização do trabalho pedagógico cotidiano dos atores escolares.

No mesmo ano de 1993, a escola recebera ainda oito novos professores, vindos de mais um concurso público municipal. Como de costume, foi realizada uma reunião para integrar os novos colegas e para apresentá-los à proposta pedagógica construtivista que a escola vinha desenvolvendo (E.M.BARRO BRANCO, 1993). Neste ano, a escola começou a consolidar alguns dispositivos de organização do trabalho pedagógico mantidos até hoje. Além dos Encontros para trocas de experiência, iniciativa que entraria na pauta de reivindicações sindicais, e nos anos 2000 seria estendida à toda a rede com o nome de Grupos de Estudo anos depois, a escola criou as reuniões administrativo-pedagógicas – com a finalidade de avaliar o desempenho do trabalho docente, buscando retomar as linhas básicas que deveriam nortear a proposta pedagógica. Atualmente, esses encontros, realizados a cada fim de semestre, são chamados de Reuniões de Avaliação.

As discussões travadas no grupo desde 1990 foram reconstruindo o modo como alguns profissionais e a escola entendiam e problematizavam o próprio processo de alfabetização. Ele deixava de ser concebido como um processo homogêneo e limitado no tempo e no espaço. Deixava de ser algo que o professor

tinha que fazer todos os alunos dar conta igualmente, passando a exigir uma atenção às singularidades de cada um. Isto tornava mais compreensível, sensível e agradável a própria relação deles com os alunos do Barro Branco, e deixava o trabalho pedagógico mais coerente com as noções de direito à educação e de justiça escolar que vinham sendo construídas na escola. Do mesmo modo, uma forma distinta de significar e de construir os problemas associados à alfabetização, ao direito à educação e à justiça escolar levou à paulatina constituição de novos modos de coordenação do trabalho para o enfrentamento dos desafios. E, logo, o grupo passou a desenvolver sentidos e formas de relação distintos aos predominantemente induzidos pela organização do sistema de ensino. Daí surgiu a necessidade de criar os dispositivos capazes de promover e sustentar esses outros modos de se relacionar e de viver a escola.

### **3.3. Em busca da “filosofia da escola”: conflito, coordenação e responsabilidades**

Que diferença faz para uma escola o trabalho da orientação pedagógica? Certamente, depende da escola, da relação entre o número de orientadores e o de alunos, e do caráter do trabalho de orientação exercido<sup>53</sup>. Na EMBB, os atores que viveram a época afirmam que a chegada e o trabalho dessa profissional, Maria, foi determinante para a consolidação do projeto pedagógico. Moradora de um bairro de classe média no centro de Caxias, a orientadora também começou sua carreira

---

<sup>53</sup> Em uma estimativa, calculo que em 1993, a escola passou a ter uma orientadora pedagógica para cerca de 360 alunos. Em 1996, quando a escola finalizou seu 1º PPP, a escola tinha duas orientadoras para aproximadamente 360 alunos (1 para 180). Se contarmos que a direção na Barro Branco atua intensamente na parte pedagógica e somarmos a diretora à conta, a relação passa à época para 1/120. Em 2003, a escola pleiteou com a SME e passou a ter uma vice-diretora, mais uma orientadora educacional e uma pedagógica. As três integrantes da atual equipe pedagógica que chegaram à escola nos anos 1990 relatam a diferença que fez para a melhora do trabalho pedagógico na escola esse ganho de pessoal em 2003. Com isso, em 2016, a Barro Branco tinha quatro orientadoras para cerca de 400 alunos (1/100). Se adicionados os cargos de direção, a relação cai para 1/66. Ainda assim, a equipe pedagógica tem muito trabalho para dar conta de implementar as propostas de acompanhamento e suporte docente, acompanhamento específico de alunos e famílias, formação docente e avaliação dissente que constituem a proposta da escola (as orientadoras avaliam os níveis de desenvolvimento de todos os alunos e a partir daí dão suporte aos professores). Na escola em que tenho matrícula na rede de Caxias, eram 3 orientadoras para cerca de 600 alunos. Em uma escola em que trabalhava na rede municipal do Rio de Janeiro, havia 1 coordenador pedagógico para 700 alunos, o que torna impossível desenvolver um trabalho como o proposto na EMBB. Segundo a TALIS (2013), a média da relação entre pessoal de suporte pedagógico por professor nas escolas primárias em países da OCDE é de 1 para 7,9. Na EMBB, esta relação é 1 para 4 – na Finlândia, famosa pela primeira colocação nas testagens internacionais, a proporção é de 1 para 3. Tanto os professores, quanto a equipe pedagógica têm consciência que o tipo de trabalho de suporte pedagógico desenvolvido é um dos pilares do projeto e da qualidade da educação na Barro Branco. Os dados acima indicam um dos fatores que o torna viável.

docente no Movimento Popular pela alfabetização. Antes de chegar à EMBB, Maria atuara, e se aposentara, como professora do curso normal do Instituto de Educação do município, onde era conhecida por sua rigidez e competência. Além disso, participava de movimentos educacionais e era filiada ao Partido dos Trabalhadores – se desfilou em 2004, junto com Diana, orientadora educacional, após o escândalo de corrupção do chamado mensalão no governo Lula e da dissidência que formou o PSOL. Maria se graduou em pedagogia em 1970 no mesmo Instituto em que trabalhou, e no ano anterior a sua posse na EMBB, 1992, cursou uma pós-graduação. Sua chegada à EMBB, inclusive, não foi por acaso. Uma conhecida da SME havia lhe indicado a escola, devido ao bom trabalho pedagógico realizado. A possibilidade de realizar-se profissionalmente pesou para que a orientadora preferisse lotar-se em um estabelecimento a 25 km de sua residência.

Junto com outros oito professores advindos do mesmo concurso público, Maria se deparou com uma escola diferente ao que estava acostumada e em efervescência, com um grupo significativo de professores empolgados com a proposta construtivista. Em pouco tempo, a orientadora se transformou na articuladora formal da construção da proposta pedagógica da EMBB, papel que antes era tocado de modo mais difuso no grupo, mas que tinha em Fátima, Flávia e Ângela suas articuladoras. Entre a chegada de Maria em 1º de abril e o fim do primeiro semestre em julho, o grupo realizou cinco reuniões voltadas para as trocas de informações entre os profissionais (TEs). A orientadora registrou no Relatório de atividades do ano letivo de 1993:

O trabalho da orientação pedagógica foi facilitado (...) por um trabalho em equipe, onde a direção, dirigentes de turno, sala de recursos, pessoal de apoio, enfim todos estão envolvidos, ou melhor, comprometidos com uma escola pública de qualidade. As dificuldades consistiram em: interrupção no processo ... ; resistências (algumas) aos desafios do novo; falta de tempo ... ; falta de orientadora educacional para ajudar na resolução dos problemas inerentes a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O relatório da orientadora sinaliza um certo encantamento com a atmosfera que encontrou na escola: uma intensa dinâmica de participação e uma disposição coletiva de produzir um ensino público de qualidade. Mas, em graus diferentes, as pessoas se engajavam ou não neste movimento a partir de suas visões de mundo, suas concepções de educação, de conhecimentos e de suas disposições. O que representaria uma “resistência aos desafios do novo” – segundo Maria, poderia

ser, em alguns casos, entendido como visões diferentes de educação, de escola, do papel do professor, do que é o conhecimento e de como se aprende. E essas interações entre diferentes visões na escola podem ser bastante conflituosas, como na EMBB o foram. Construir um grupo majoritário e coeso, defensor de uma proposta comum de trabalho pedagógico foi um processo complexo e conflituoso, que gerou angústias, rugas, desentendimentos e a saída gradual de um grupo considerável de professores dissidentes.

Após quatro anos de estudos, devido a uma crescente necessidade de uma normatização da regulação das diferenças internas, e inspirados em discussões trazidas pela SME, que pipocavam em outras redes e em âmbito nacional, os professores se envolveram na empreitada de definição e sistematização de uma “filosofia da escola”, baseada em uma pergunta recorrente em iniciativas similares: “que escola queremos”? Era o início da sistematização de um projeto da EMBB, iniciado, efetivamente, em março de 1994. A construção e sistematização da proposta pedagógica era um projeto em disputa. A partir dos dados das entrevistas e documentos, percebe-se que havia posicionamentos distintos em relação ao Repensando a Alfabetização, entre eles, profissionais defensores do ensino tradicional ou de perspectivas críticas. Inicialmente, segundo Fátima, os defensores do construtivismo eram em torno de um terço do grupo. Esta proporção foi se invertendo devido à adesão de uns, à adaptação de outros e à saída de terceiros entre o início da participação da escola no Repensando a Alfabetização em 1990 e 1996 – ano de construção do PPP<sup>54</sup>.

E esta inversão ocorreu, em boa parte, pelo trabalho e pela influência de um núcleo que contava com a diretora, as duas dirigentes de turno, outras duas professoras de projetos – que também atuavam com turmas regulares, a nova orientadora e alguns professores de turma. Naquele momento, algumas das pessoas mais engajadas nas aprendizagens coletivas, efetivas líderes do processo de reforma (COBURN, 2006), ocupavam múltiplas funções e exerciam papéis variados na organização escolar. Duas dessas líderes, Flávia e Fátima, que estiveram no estágio no CAP-UERJ, eram dirigentes em um turno e professoras de turma no outro. E haviam sido convidadas para a função pela disposição e

---

<sup>54</sup> Com adesão me refiro àqueles que se engajaram no projeto construtivista e com adaptação àqueles que não desenvolveram uma prática construtivista, mas seguiram na escola adaptando, no máximo, o discurso.

empolgação com o trabalho da escola, pela competência pedagógica e pela afinidade com a diretora Nina. As funções exercidas às colocavam numa posição de relacionamento mais direto com todo o grupo. O carisma, as capacidades argumentativas e o poder outorgado pela própria defesa da reforma (DRAELANTS e DUMAY, 2011) contribuíram para que exercessem uma liderança no grupo, que deixava mais opaca as possíveis barreiras associadas a questão do poder e da autoridade, facilitando o diálogo com os colegas e a difusão do construtivismo no grupo<sup>55</sup>.

Coburn (2006) identifica que, num contexto de reforma, os líderes do processo operam processos de orientação, seleção e filtragem que influem sobre como indivíduos e grupos produzem sentidos sobre as informações e ordenamentos associados às políticas públicas. E que a capacidade de gerar ressonância no grupo de professores também pode estar associada à habilidade dos líderes de elaborar os problemas e as relações de autoridade estabelecidas. No caso aqui estudado, parece que a horizontalização das relações e as técnicas de persuasão tinham efeito maior de ressonância. A mesma autora (2006 e 2013), aponta como as trocas entre professores costumam ter mais impacto nas práticas em sala de aula do que as entre estes e os diretores. Dentre outras coisas, estas reflexões corroboram com as preocupações de pesquisadores sobre a ação dos diretores, mas, ao mesmo tempo, tornam claros os limites deste foco para o entendimento dos processos de mudança na organização escolar. No caso da Barro Branco, é a interação entre as disposições da diretora, de algumas professoras e, porque não, dos responsáveis que vai fazer que a escola, ou um grupo de profissionais dela, tome uma dada orientação frente à política pública.

Os estudos do construtivismo na escola se baseavam, sobretudo, nos textos da psicóloga e pedagoga argentina Emília Ferrero que chagavam ao Brasil, como “Psicogênese da língua escrita”, lançado em 1985. Esta autora estudou um ano com Jean Piaget em 1970, e, posteriormente, lançou livros sobre a psicogênese dos processos de alfabetização. Sua teoria é considerada um marco na história da alfabetização no Brasil, influenciando políticas públicas, pesquisas e a prática docente. Nos arquivos da escola, encontrei uma xerox de um trecho de “Com

---

<sup>55</sup> Draelants e Dumay (2011) citam o trabalho de Draelants (2009), no qual este autor identifica que o “currículo oculto” imbricado nas noções de avaliação contidas em uma política pública fortalecia os argumentos e o poder de ação de um grupo minoritário no jogo de poder interno do estabelecimento de ensino.

todas as letras”, publicado em 1993, e utilizado para debate em um dos TEs. Na página 44, o texto apresenta objetivos comuns às experiências alternativas de alfabetização identificados pela autora:

- A – Restituir a língua escrita ao seu caráter de objeto social.
- B – Desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível.
- C – Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos.
- D – Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio.
- E – Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre escrita e linguagem. Tampouco se subvaloriza a criança, supondo que nada sabe até que o professor lhe ensine.
- F – Não se pede de imediato correção gráfica nem correção ortográfica - ... A correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos os erros se parecem (não têm a mesma origem nem “dizem” o mesmo com respeito à evolução). Qualquer adulto alfabetizado se engana ao ler ou escrever; o que indica seu grau de alfabetização é sua possibilidade de autocorreção” (FERREIRO, 1993, p. 44 a 47)<sup>56</sup>.

A proposta de Ferreiro, na qual se baseava o estudo na EMBB, apresentava alguns pontos que representavam grande distinção em relação à proposta pedagógica tradicional implícita na organização e nos documentos da rede municipal antes da implementação do Repensando a Alfabetização. Mesmo se mantendo dentro do sistema de ensino ordinário e tradicional, a escola vem conseguindo adotar formas de organização escolar e práticas pedagógicas que incorporam aspectos das reflexões de Ferreiro. A centralidade desta concepção de conhecimento no projeto contribui para a busca de garantia do direito à educação das crianças do JBB e leva a uma outra construção de sentidos acerca do trabalho docente.

Mas isto não quer dizer que os professores que passaram pela ou que seguem na escola sejam robôs que queiram e consigam aplicar este princípio linear e permanentemente. Até porque, o as teses de Ferreiro e a pedagogia tradicional não eram as únicas teorias pedagógicas a disputarem e circularem as mentes dos 56 profissionais da educação àquela época. Nos textos escolares dos anos 1990 e nas Este termo, autocorreção, era um dos dois únicos sublinhados em todo o texto. O outro estava na página seguinte, na frase: “O ponto delicado de

<sup>56</sup> Este termo, autocorreção, era um dos dois únicos sublinhados em todo o texto. O outro estava na página seguinte, na frase: “O ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores”. A autocorreção passou a ser um princípio incorporado à própria dinâmica da organização pedagógica da escola, e junto com a capacitação, conforma dois importantes pilares do projeto.

qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores”. A autocorreção passou a ser um princípio incorporado à própria dinâmica da organização pedagógica da escola, e junto com a capacitação, conforma dois importantes pilares do projeto. As ações dos profissionais da educação da EMBB diferentes concepções e práticas se embaralham nas diversas situações cotidianas.

Nos anos 1990, a transposição da teoria de Emília Ferreiro sobre a aprendizagem, que os atores da escola chamam de construtivismo, apresentou uma série de problemas em diversas redes de ensino. Os pressupostos trazidos por esta perspectiva se encontravam nas escolas com outras mensagens e visões de mundo, às vezes antagônicas. E, antes de tudo, dependiam das interpretações e reelaborações de agentes implementadores e pelos receptores – gestores, orientadores e professores; processos de recontextualização (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012) ou de elaboração de problemas, De produção de sentidos e de entendimentos (COBURN, 2001; 2005; 2006). Os profissionais da EMBB lembram que alguns dos difusores atuantes no Repensando a Alfabetização faziam determinações baseadas em interpretações equivocadas da teoria. Em entrevista concedida à primeira pesquisadora recebida pela escola (CORAIS, 1998), Fátima lembra que chegaram a afirmar que não podia usar mimeógrafo, nem borracha; recorda que as professoras da EMBB que estiveram no estágio no CAP-UERJ questionavam essas instruções. O desconhecimento sobre o tema, inclusive dos encarregados pela implementação da teoria, gerava uma insegurança generalizada, o que contribuía para a rejeição de um grande número de profissionais da educação à iniciativa de reforma.

Na EMBB, ao mesmo tempo em que se aprofundavam nos estudos da psicogênese, os profissionais tinham acesso aos textos de pedagogias críticas de autores brasileiros, tendo entre os mais influentes na escola à época Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. No relatório de atividades realizadas em 1994, afirma-se que na semana de planejamento foi discutido “o quadro síntese sobre as tendências pedagógicas na prática escolar, extraído do livro Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos”, de Libâneo (1990). Neste livro, o autor apresenta uma exposição de sua interpretação sobre as diferentes correntes pedagógicas e faz sua defesa da pedagogia crítico-social dos conteúdos, vista como a proposta adequada para a democratização da escola pública

brasileira. Para Libâneo (1990 p.29), de acordo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos é papel primordial da escola:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. (...) vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. A função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida (...) Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação democrática e ativa na democratização da sociedade.

Segundo o autor, os conteúdos de ensino:

São os conteúdos universais que se construíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. (Assume-se) ... o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo... Trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura. (LIBÂNEO, 1990 p.31)

Nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão de opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada. (LIBÂNEO, 1990 p. 32)

Esta proposta pedagógica de inspiração marxista se difundiu, como outras, ao longo dos anos 1980, no contexto de um amplo movimento de contestação do tecnicismo imposto pelas políticas educacionais da ditadura militar (CANDAUI, 1985). De acordo com os extratos acima, ela se determina como orientada para a transformação social, mas o faz a partir da manutenção de uma noção objetivada e hierarquizada de conhecimento. E com uma noção de aprendizagem que, deste modo, se distinguia substancialmente da perspectiva de Emília Ferreiro.

Naquele momento, a construção do projeto político-pedagógico da EMBB seria movida, predominantemente, pela influência da teoria de Ferreiro proposta pelo Repensando a Alfabetização, mas em diálogo/disputa constante com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. E essas não seriam as únicas concepções a disputar espaço no projeto da escola e a influir sobre as reflexões e práticas dos profissionais da educação. Os dados coletados apontam que ao menos outras duas

perspectivas circularam pelo grupo, menos influentes, perdendo força progressivamente nas representações documentais: a pedagogia freiriana e a de Freinet.

Aqui, mais uma vez, a análise dialoga com o trabalho de COBURN (2006), que critica os estudos sobre implementação que não levam em consideração que a política pública é somente uma das fontes de informação para os profissionais da educação. Segundo a autora, focar na política é “subrepresentar tudo que os professores enfrentam quando buscam melhorar suas práticas”. No caso aqui estudado, as profissionais da EMBB, em suas diferenças, negociações e acordos acabaram desenvolvendo uma prática que mesclava as reminiscências das práticas tradicionais, com o construtivismo proposto no texto da política pública e com diversas concepções pedagógicas difundidas no meio acadêmico e profissional.

E, dentre outros fatores, a composição social, as trajetórias individuais e coletivas e a configuração de poder no grupo iriam influir sobre essas construções. Pude observar durante o trabalho de campo que o modo como essas diferentes concepções pedagógicas aparecem nos documentos da escola, nas construções coletivas dos problemas e nas práticas dos profissionais podia variar bastante, dependendo de uma série de variáveis, como os contextos nos quais se davam as reuniões e debates em torno de dado tema; dependendo do dia e da configuração dos profissionais presentes nos momentos de tomada de decisão etc. Por exemplo, pude ver uma decisão que passou por longo debate durante um grupo de estudos ser revertida depois que três professoras ausentes contestaram sua validade argumentaram por sua revogação.

A chegada da primeira orientadora educacional da escola em 1995, Diana, teve um papel importante na configuração das diferentes concepções a influenciar as práticas da EMBB, na produção do discurso teórico e nas práticas pedagógicas da escola. Ela também participara do projeto piloto do Repensando a Alfabetização, mas em sua escola não houve tanta mobilização coletiva em torno da aprendizagem do construtivismo. Além da possibilidade de trabalhar em uma escola com uma proposta pedagógica diferenciada em construção, e na qual ela acreditava, Diana procurou trabalhar na EMBB porque se disse seduzida pela disposição política das professoras. Antes de entrar na escola, fez parte da direção do sindicato, saindo do cargo sindical para trabalhar como orientadora educacional na EMBB.

Diana possuía uma formação pedagógica, política, crítica e marxista bastante consolidada, e uma capacidade de argumentação desenvolvida no meio estudantil e sindical que logo a fez uma das integrantes mais influentes da escola. Se em 1994, segundo o relatório anual, as profissionais da escola já haviam decidido mesclar a pedagogia crítico-social dos conteúdos com Emília Ferreiro, com Diana, as ideias de Libâneo e Saviani ganharam uma importante defensora no grupo<sup>57</sup>. Em sua chegada se surpreendeu ao descobrir que aquela busca por inovação de uma escola que se destacava pela mobilização em âmbito sindical convivía com a permanência de atividades radicais, behavioristas e segregatórias, que precisariam ainda de anos para serem desconstruídas<sup>58</sup>.

Para completar o quadro, o ano de 1994 foi também o da eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência do país. Para os movimentos sociais e docentes de Caxias, representava a possibilidade de aprofundamento das reformas neoliberais iniciadas ainda no governo Collor - receio que a história confirmou (DAVID, 2004). Diana chegou à EMBB junto com o discurso anti-neoliberalismo e anti-globalização - seu, do sindicato e de outros movimentos de esquerda; questões que passariam a permear os textos da escola e que trariam consequências efetivas ao seu dia-a-dia.

---

<sup>57</sup> Embora certos textos acadêmicos situem os dois autores na mesma perspectiva, alguns professores da EMBB identificam diferenças entre a proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo (1990) e a pedagogia histórico-crítica de seu orientador, Saviani. Na semana de planejamento de 2014, uma profissional argumentou que foi um erro à época a adoção da proposta de Libâneo, mas ao mesmo tempo estava empolgada com a possibilidade da realização de uma pesquisa de um professor universitário que tinha Saviani como principal referência. A influência da pedagogia desses autores pôde ser bem identificada na grande dificuldade que os profissionais da escola vem enfrentando nos últimos anos nas tentativas de diálogo com duas pesquisadoras que assessoram a escola e que alguns profissionais classificam como “pós-modernas”. Uma delas foi convidada pela própria escola para introduzir uma proposta de organização do EJA com base nos complexos temáticos, apoiada num diálogo teórico entre Pistrak (1981) e Paulo Freire. As profissionais da escola admitiram muitas dificuldades de refletir sobre e, principalmente, de transformar a relação com o conhecimento, a produção/seleção dos programas e suas práticas em sala. Mesmo que alguns elementos tenham sido adotados pela escola, a proposta inicial não foi adiante. Uma orientadora me admitiu o constrangimento que sentia ao identificar as limitações dos profissionais da escola a partir deste caso, ela incluída, e o fato de que a Barro Branco, segundo ela, “negou Paulo Freire”.

<sup>58</sup> Diana conta a história que quando chegou à Barro Branco a escola promovia a atividade da Sinhazinha e do Sinhozinho no contexto da festa junina. O menino e a menina que levassem mais prendas ganhariam a honraria de representar os personagens durante a festa. Ela, nova na escola, convenceu o grupo a abolir a competição ao contar que quando aluna da escola pública sempre sonhou ser a Sinházinha. Mas que sempre se frustrou, porque, com poucos recursos, por mais que se esforçasse para conseguir um grande número de prendas, quem sempre ganhava era a filha do dono da padaria. Hoje, a escola se preocupa bastante com a questão da exclusão de alunos de família com poucos recursos financeiros.

Até o final dos anos 1990, as políticas educacionais implementadas pelo Partido dos Trabalhadores em prefeituras e estados se distinguiam das políticas neoliberais gerencialistas que configuraram a reforma administrativa do Estado no governo FHC. Paulo Freire fora secretário de educação municipal de São Paulo no governo de Erundina (1989 – 1993); e os governos municipais petistas de Porto Alegre e Belo Horizonte desenvolviam políticas educacionais inovadoras e participativas, os projetos Escola Cidadã e Escola Plural - respectivamente. Observava-se certa polarização no campo das políticas educacionais, de um lado o PSDB defensor de um discurso em prol de uma “modernização” da educação, gerencialista, mas que ao final reproduzia antigas lógicas da relação entre Estado e educação pública (ALGEBILE, 2004); de outro lado, um PT defensor e implementador de propostas saídas de correntes acadêmicas progressistas e de movimentos sociais da área de educação. Este conflito estaria de algum modo presente na escola a partir de 1995, e se intensificaria entre 1997 e 2004, com a presença de um governo municipal do PSDB, que em nível local mesclava o discurso modernizador liberal do partido em escala nacional com as práticas clientelistas tradicionais predominantes em Caxias e na Baixada Fluminense (DAVID, 2004).

Cursando mestrado entre 1997 e 2000 numa universidade federal, a orientadora educacional se tornaria a primeira mestra em educação da EMBB, com uma pesquisa sobre a relação entre financiamento da educação e movimento sindical em Caxias. Os textos das revisões do PPP de 1999 e de 2000, nos quais se insere uma seção de “análise da realidade sócio-político-econômica atual”, sinalizam a influência da conjuntura e do percurso vivido por Diana. O ano de 1995, o de sua chegada, manteve a intensidade de debates dos anos anteriores. Mas a partir daquele momento, observava-se uma maior dedicação a debates que iam além da teoria pedagógica. Dali em diante, e não somente pela influência de Diana, o grupo se abriria mais ao debate de temas políticos pertinentes ao cotidiano escolar: a reforma do Estado, as políticas educacionais do governo federal, a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a violência contra a mulher etc.

Chama atenção o documento intitulado “Plano de ação da equipe técnico-administrativa-pedagógica” (ETAP) de 1995. O documento consiste numa espécie de pré-PPP, com nove páginas, que apresentava a seguinte justificativa:

Este plano justifica-se pela necessidade de sistematizar as ações previstas e as já iniciadas, com vistas à articulação e implementação do projeto político pedagógico da escola, tendo como princípios:

- a) A integração do trabalho educativo baseado na cooperação, na democracia e na solidariedade das relações profissionais e interpessoais;
- b) A crença na construção de uma filosofia de trabalho para a Unidade Escolar que valoriza o aluno enquanto ser pensante, capaz de construir sua história e seus próprios conhecimentos;
- c) A certeza de que é possível construir uma escola de qualidade que atenda aos interesses das classes populares. (p.3)

Neste trecho, as reflexões desenvolvidas pelo grupo foram sistematizadas pelas seis integrantes da ETAP em três princípios que incluem um trabalho solidário, cooperativo e democrático; que incorpore o aluno na estrutura escolar como um sujeito conhecedor e aprendiz; e que incorpora à dinâmica escolar as diferenças e especificidades de classe. Frequentemente, a percepção da diferença pode recair sobre os chamados processos de adaptação das ações dos profissionais da educação às condições que são consideradas adversas, por serem distintas dos padrões impostos pelo sistema e associados a classes mais abastadas. Mas, ao que parece, a confluência entre conceber o aluno como sujeito da aprendizagem, base do trabalho de Ferreiro, o reconhecimento da importância da questão da classe social na concepção e na organização da escola, importante para certas pedagogias críticas brasileiras, e a disposição para o trabalho coletivo davam uma orientação diferente às ações. Na página seguinte, as integrantes relatavam os “objetivos gerais do trabalho” da ETAP:

- a) Coordenar as diferentes práticas pedagógicas ...
- b) Valorizar a escola enquanto um espaço social privilegiado para a construção de relações solidárias e espaço de construção/transmissão de conhecimentos potencialmente transformadores;
- c) Atuar coletivamente no sentido de discutir e propor encaminhamentos que favoreçam garantia do processo ensino-aprendizagem, bem como de melhores condições de estudo e trabalho para a comunidade escolar.
- d) Resgatar o papel da escola e sua dimensão política...
- e) ... compreender a necessidade do trabalho coletivo para a construção de uma escola comprometida com a busca da qualidade.

Embora redatado por um grupo de seis profissionais, este foi o primeiro grande documento coletivo da escola. Participaram diretamente de sua elaboração a diretora, as duas orientadoras e três professoras do grupo que chegou em 1990. Desde este momento, a escola formalizou um modo de coordenação do trabalho coletivo e de liderança da organização escolar, em que algumas professoras, as duas orientadoras e a diretora compartilhavam uma série de processos de reflexão, de

comunicação com o coletivo de profissionais e de tomadas de decisão. Para este núcleo, e para o grupo de professores que o apoiava, a prática pedagógica que a escola passara a desenvolver contribuía para a melhora da aprendizagem dos alunos. E uma implementação eficaz e duradoura desta prática pedagógica na EMBB dependia de se construir uma outra organização escolar, preocupada em coordenar as ações coletivas entre atores, na qual professores trabalham juntos para compreender e potencializar os processos de aprendizagem dos alunos. Uma escola que trabalharia coletivamente para produzir melhores condições de ensino e de aprendizagem, empreendimentos esses capazes de incrementar a qualidade.

Mas, na EMBB, a promoção da qualidade não se deu na construção de um ensino igual para todos. A partir da noção de que o aluno é sujeito da aprendizagem, e de que estes apresentam diferenças entre si, a escola passou a buscar formas de potencializar as aprendizagens a partir da compreensão das diferenças. Aqui, além das questões de classe anteriormente citadas, vale destacar também que desde o início dos anos 1990 a escola recebe alunos com necessidades especiais. As profissionais mais envolvidas com esses alunos citam como necessitaram estudar muito, aprender professores da rede e universitários especializados no tema, para conseguir oferta uma boa educação aos alunos especiais. O atendimento a este segmento de alunos e as reflexões sobre ele conformaram uma importante porta de entrada para o tema das diferenças na escola à época.

Dos debates sobre avaliação realizados na escola, e estimulados pela SME nos anos anteriores, a escola desenvolveu algumas iniciativas – que também podem ser observadas em iniciativas semelhantes pelo país. Três dessas iniciativas foram documentadas em 1995 e 1996: o PAAR (Projeto de acompanhamento aos alunos repetentes), o mini-COC (reunião entre a equipe pedagógica e um professor de turma para debater questões específicas de seus alunos e propor encaminhamentos) e o PADA (Projeto de acompanhamento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem). O PAAR previa um trabalho de acompanhamento do aluno e de subsídio ao trabalho do professor, realizado pela equipe pedagógica, que incluía: o levantamento das causas apontadas para a reprovação, quem eram e onde estavam os alunos retidos; discussão com os atuais professores; entrevistas com alunos e professores; reunião com os professores para planejamento de atividades e situações de ensino e aprendizagem mais adequadas ao momento de construção de cada aluno; conversas informais com os alunos; contato com os responsáveis; e

avaliações periódicas realizadas pela equipe pedagógica. O PADA surge no ano seguinte, como consequência das avaliações que o próprio grupo fez acerca das atividades desenvolvidas no ano anterior. Sentiu-se a necessidade de ampliar as medidas de avaliação contínua, articulação e apoio a alunos não repetentes, mas que apresentavam um desempenho abaixo daquele estipulado pelo sistema. Eram objetivos do PADA:

- . Assumir e desenvolver uma relação mais efetiva de corresponsabilidade entre os profissionais de educação da Unidade Escolar em relação à aprendizagem dos nossos alunos.
- . Mobilizar as diversas possibilidades de intervenção da escola, no sentido de contribuir para a construção do conhecimento de cada aluno, respeitando o ritmo e a natureza do seu processo de aprendizagem.
- . Refletir criticamente sobre as atividades realizadas em sala de aula, visando adequá-las às necessidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança.
- . Planejar atividades específicas adequando-as ao momento de construção de cada aluno, favorecendo sua aprendizagem.
- . Reforçar a autoestima e a autoconfiança de nossos alunos em relação ao seu desempenho escolar.

Todo aluno tem o seu ritmo de desenvolvimento. Alguns possuem, por diferentes motivos, ritmos mais lentos do que a média. O que a escola assumia com a documentação dessas concepções e essas ações é que a percepção do professor de que certo aluno não avançava, de que tinha dificuldade, podia estar associada a fatores diversos, inclusive, a dificuldade do professor de compreender o ritmo de desenvolvimento da criança; ou de adequar suas atividades às necessidades de aprendizagem da criança. Mas, na constituição de um projeto coletivo, a dificuldade de uma criança ou de um professor é, de certa forma, e até certo limite, uma dificuldade do grupo. E constituir uma organização escolar capaz de pensar e gerar encaminhamentos para essas questões de uns e de todos dependeria da promoção de uma prática pedagógica coletivamente autoreflexiva, que levasse em consideração as condições e ações individuais de alunos e professores. Este esforço de conhecer as características e práticas dos indivíduos fazia da escola um espaço social de formação dos alunos e dos profissionais da educação, e daí os profissionais vislumbram outras formas e sentidos de responsabilização na organização escolar.

### **3.4. O PPP como concretização de uma nova forma de regulação das relações na escola vinculada às diretrizes nacionais**

O Plano Geral da Escola de 1996 se constituiu por meio de um intenso processo de participação da comunidade escolar, em discussões realizadas com este

intuito desde 1993, mas que de fato refletiam um movimento dos profissionais da educação iniciado em 1990. Na primeira metade dos anos 1990, a associação de moradores ainda possuía uma atuação importante junto à escola, mas, como afirmado anteriormente, a comunidade raramente influenciava nas questões identificadas como pedagógicas. Entre 1995 e 1996, houve um grande esforço dos profissionais da educação para que os responsáveis participassem destas reuniões. A escola empregou métodos para potencializar a participação dos responsáveis. Estes participaram das atividades da semana de planejamento nos dois anos, expondo suas opiniões sobre o que seria uma boa escola e sobre o projeto desenvolvido pelos profissionais na EMBB. Entretanto, uma leitura do Plano Geral da Escola de 1996 e de documentos produzidos entre 1993 e 1995, aponta que o plano representa uma síntese das propostas gestadas nos debates e trocas entre os profissionais da educação, o que sugere que a participação dos responsáveis possa ter tido mais um efeito integrador e legitimador do que uma efetiva contribuição no conteúdo das reflexões pedagógicas.

A grande novidade do documento de 1996 foi o estabelecimento das “metas e prioridades da ação educativa”, sugeridas pela ETAP a partir de sua interpretação dos dados da avaliação coletiva realizada no fim do ano letivo anterior, e aprovadas pela comunidade escolar. Estas três metas seguem vigentes no PPP mais recente, de 2011, e a cada documento são vinculadas a ações prioritárias para a busca dos objetivos – estas vêm variando de acordo com os contextos. O documento de 1996 continha:

Metas:

1. Aperfeiçoamento do processo educativo;
2. Democratização da gestão;
3. Participação na construção da nossa cidadania.

Ações prioritárias:

- formação permanente em serviço.
- acompanhamento sistemático dos alunos repetentes (PAAR);
- acompanhamento do trabalho de sala de recursos;
- entrevistas com alunos, pais e profissionais da educação;
- visitas às turmas;
- implementação e fortalecimento do Conselho Escolar;
- ampliação das formas de participação;
- participação e integração nas lutas da comunidade e da escola;
- debates, palestras sobre cidadania”. (EMBB, 1996, p. 4 e 5)

As três metas são de redação simples e direta, e passíveis de diferentes interpretações. Contudo, é certo que as intenções do projeto da EMBB se

aproximavam aos princípios contidos na Constituição Federal em 1988 e na LDB promulgada no mesmo ano de 1996. Tratam da função da escola na produção da cidadania, realizável a partir da democratização da gestão do ensino público e de sua progressiva melhoria de qualidade. Três aspectos contidos na carta magna, porém interpretados das formas mais distintas ou até ignorados por diversas entidades estatais e estabelecimentos de ensino<sup>59</sup>. A construção do projeto político-pedagógico da EMBB dialogou diretamente com as mobilizações pela educação pública da década de 1980, que influenciaram o processo constituinte e o caráter do texto constitucional, e com os projetos alternativos implementados no âmbito do Estado nos anos 1990. Naquele momento, tanto esquerda, quanto direita defendiam discursos em prol da maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, mesmo que seus objetivos e suas formas de concretização fossem distintos.

A produção da educação de qualidade e democrática na EMBB dependeu de uma constante luta por recursos e por autonomia política, como vimos no segundo capítulo, mas também da construção de uma proposta político-pedagógica própria. Esta proposta surgiu a partir da interação de uma série de fatores acima apresentados. Dentre eles, as trajetórias de vida, visões de mundo e posições políticas das profissionais da educação, a relação estabelecida entre elas e a comunidade do Barro Branco, o sindicato e a SME. Também no campo das concepções e práticas pedagógicas, os atores da escola precisaram construir as alternativas e dispositivos capazes de contribuir para a qualidade da educação escolar. E desde meados dos anos 1990, eles vêm atentando que a efetivação do direito constitucional à educação das crianças do JBB também depende dos modos com os quais se organizam as relações de ensino e aprendizagem na organização escolar. Entre a proclamação e a efetivação do direito à educação está a realidade, está a estrutura do sistema de ensino, a ideologia e o sentido de justiça que o guia, está o modo tradicional de organização da escola, nas práticas pedagógicas e das relações sociais que nela se estabelecem. Para os atores da EMBB, o fazer do direito (VIANNA, 2013) à educação das crianças do Jardim Barro Branco dependia também de uma mudança na compreensão e nos sentidos dados ao conhecimento, das relações sociais e de justiça escolar. E estas mudanças exigiam uma

---

<sup>59</sup> Saviani (2013) discute sobre o processo de neutralização dos avanços da Constituição de 1988 no campo educacional passado um quarto de século. Uma questão a se avançar está na identificação das causas desse processo, percebendo até que ponto é gerada pela organização do sistema político, do Estado, do sistema de ensino ou pela amálgama de todos esses.

reconfiguração da organização da escola – mesmo que ainda circunscrita a uma série de determinações do sistema e da rede municipal de ensino.

### **3.5. Parte 2 – A E.M. Barro Branco e as qualidades do sistema de ensino municipal de Duque de Caxias**

Esta parte da tese descreve uma série de eventos originados nas relações entre a Escola Municipal Barro Branco (EMBB) e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Mais precisamente, narra a implementação de medidas pelo órgão gestor, suas interpretações no contexto da escola estudada, as mobilizações dos profissionais de educação em torno das determinações consideradas injustas, as interações destes com suas redes e com os gestores da SME. Os eventos foram divididos em dois capítulos de temáticas que se associam a partir de suas especificidades. Entrelaçados e narrados em sequência cronológica, descrevem controvérsias ocorridas entre agosto e dezembro de 2013, no capítulo 4, e de outubro de 2014 a fevereiro de 2015, no quinto capítulo da tese.

O quarto capítulo relata uma controvérsia entre os atores da escola e a administração municipal, que teve origem em um processo de otimização da rede municipal de educação. Concretizado ao longo do segundo semestre de 2013, este consistia em um pacote de medidas de reorganização da distribuição de pessoal e de serviços pedagógicos propostas pela SME que, se inteiramente aplicados, levariam a EMBB a perder 4 cargos de funcionários administrativos ou de apoio, seis vagas de professores, um cargo de vice- diretora e duas orientadoras - aproximadamente um terço do total de cargos da UE. Tal proposta foi compreendida como um “desmonte do projeto de escola” construído ao longo de então 26 anos, uma ameaça que gerou muita angústia e indignação na comunidade escolar, especialmente entre os profissionais da educação.

Este capítulo discute a controvérsia que a escola viveu com o novo secretário de educação em torno da realização da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). A EMBB nunca realizara uma avaliação externa, mas, com seis meses de trabalho como gestor da rede, e fundamentado no PNE recém aprovado, o secretário exerceu forte pressão para que a escola aderisse às avaliações externas do governo federal. Depois de frustradas argumentações, a saída encontrada pelos professores frente à pressão foi mobilizar a comunidade acadêmica para

sensibilizar o secretário de educação. A campanha se deu em novembro de 2014 e teve a adesão de mais de cinquenta professores universitários de mais de dez universidades de três estados diferentes e do exterior.

Nos dois capítulos, os sentidos mobilizados pelos atores da EMBB e da SME dão pistas acerca das noções de direito, de qualidade e de justiça que orientam ações na rede de ensino. Ambos descrevem as tensões entre uma organização escolar de qualidade, o sistema e a rede de ensino, destacando como estas, em parte, estão baseadas numa dinâmica de complexificação vs simplificação da realidade (LEÓN, 2015) que envolve a interação entre atores escolares e gestores da rede municipal de ensino.

## **4. Otimizando a escola: burocracia, política e o princípio do pedagógico**

A controvérsia descrita neste capítulo também dá pistas das interações entre a dinâmica política local, a da rede municipal de ensino, a organização interna dos estabelecimentos de ensino e a produção da qualidade e dos discursos sobre ela. A descrição aponta como a organização da SME e seu encontro com as demandas de uma melhor racionalização geram consequências diretas às interações do cotidiano escolar e à qualidade da experiência vivida pelos atores escolares e do trabalho pedagógico. A insegurança institucional aguçada pelas medidas adotadas pelos gestores municipais se somava a uma visão de total desconfiança em relação à trajetória de interações com a SME. As medidas, tomadas com base em uma racionalidade burocrática de otimização, surtiriam efeitos considerados pelos atores escolares danosos e irreversíveis à qualidade do trabalho realizado na EMBB.

No processo de tentativa de reversão da ameaça a partir do convencimento dos gestores municipais, os atores, profissionais da educação, alunos e responsáveis, foram construindo imagens daquilo que eles consideravam a qualidade da educação que identificavam como opostas às ações da SME. É a partir da mobilização desses sentidos que eles construíram as estratégias de enfrentamento e resolução do problema, que envolveram a realização de uma manifestação, encontro com os gestores e o envolvimento da comunidade acadêmica. A interação com os gestores os apresentaria aos profissionais da escola uma outra dimensão da realidade da rede municipal, mas que não os demoveria da tarefa de defender o “pedagógico” e o direito à educação pública de qualidade para seus alunos da periferia – princípio que orientava o que era avaliado como justo.

### **4.1. Juntando turmas: a pedagogia da otimização no EJA**

O prefeito que governara a cidade de Caxias até 2012 não conseguiu se reeleger para o que seria o seu quarto mandato desde 1996. Um dos motivos pode ter sido o fato que em seu governo a cidade passou por uma grave crise financeira,

que afetou diretamente a oferta dos serviços à população. Houve problemas graves nos serviços de saúde, momentos de suspensão da coleta de lixo urbano em todo o município e, ainda, a interrupção de pagamentos de empresas terceirizadas que fornecem alimentos e serviços de limpeza às escolas municipais, gerando sérios problemas com a merenda dos alunos e a higiene nas UEs.

A nova gestão, empossada em janeiro de 2013, assumiu, portanto, com um discurso de austeridade financeira. Segundo a fala de uma das subsecretárias da SME em uma das reuniões com a equipe pedagógica da EMBB, uma das primeiras ações do novo prefeito foi demandar uma auditoria no cadastro de pagamento dos funcionários da educação, na qual se descobriu uma série de irregularidades. Descobriu-se que havia um pequeno grupo de professores com salários altíssimos – em geral, pessoas que ocuparam cargos de chefia e de confiança em governos anteriores e que incorporaram benefícios. Uma segunda estratégia consistiu na implementação de um processo de “otimização da rede” - como evocavam os gestores. A determinação do prefeito fora que a SME, possuidora do maior orçamento do município, cortasse gastos<sup>60</sup>.

Na primeira data-base, momento definido em lei municipal para a negociação salarial entre profissionais da educação e o executivo local, o governo alegou que, devido à falta de recursos gerada pela má gestão do governo anterior, não poderia oferecer nem o reajuste salarial anual determinado na Constituição Federal. Após duas semanas de greve do magistério entre abril e maio, foi fechado um acordo que repunha a variação da inflação e incorporava uma parte de uma gratificação vinculada ao repasse do FUNDEB<sup>61</sup>. Além disso, ainda no primeiro trimestre de mandato, o governo tentou organizar uma reestruturação curricular na qual os professores participariam mandando sugestões pela internet. Os docentes discordaram do procedimento, considerado apressado e antidemocrático, e a SME recuou na proposta.

Em 15 de agosto, chegam à EMBB informações sobre as medidas de otimização que o governo planejava adotar. Uma integrante da equipe pedagógica afirmava para as demais que “nunca teve tanto medo” de uma intervenção e que

---

<sup>60</sup> Considerada um serviço essencial, em tese, a educação está protegida por lei das necessidades de corte de gastos associada à má gestão da máquina pública e às determinações da lei de responsabilidade fiscal.

<sup>61</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, que substituiu o FUNDEF em 2007.

achava que a SME iria “reduzir e fechar turmas” da escola. Estava preocupada, principalmente, com a situação do noturno, que nos últimos anos vinha apresentando uma redução no número de alunos matriculados, e que no segundo semestre de 2013 contava com 40 alunos distribuídos em três turmas: “*o prefeito disse em reunião de data-base que era um absurdo uma escola com 3 turmas à noite ter dirigente de turno*” – declarava Diana.

No mesmo dia, durante o conselho de classe (COC) do 2º bimestre das turmas do noturno, que ocorria em agosto devido ao arranjo do calendário para se adequar à reposição da greve e aos dias não letivos impostos pela realização de um torneio internacional de futebol, outras professoras sinalizaram o mesmo receio. Quase uma hora de reunião acabou dedicada a uma análise da situação e das possibilidades de continuidade do ensino noturno na escola. Das quatro horas bimestrais reservadas no calendário escolar oficial do município para uma avaliação coletiva dos alunos do noturno, quase um quarto acabou sendo dedicado ao debate, identificado por todos os presentes como urgente, de uma questão política- administrativa-pedagógica. Chegou-se à conclusão de que a EMBB se enquadrava nos critérios para o fechamento de turmas costumeiramente adotados pela SME, e que o risco era eminente.

O tempo da urgência (BARRÈRE, 2006) se constituía em uma dimensão preponderante na dinâmica diária da EMBB, em especial, no trabalho da equipe pedagógica. Essas urgências podiam ser o atendimento de alunos e responsáveis com problemas específicos ou ter que se deslocar em carro próprio ao prédio da SME, distante uns 25 km percorridos em 40 minutos com trânsito livre, para entregar um documento ou resolver um problema burocrático. Aliás, todos ali têm a sensação de que boa parte das urgências na EMBB têm origem nas ações, demandas ou omissões dos gestores do sistema. E, em várias situações, essas urgências e suas consequências exigem um árduo e longo esforço coletivo para sua resolução.

Historicamente, outros governos já haviam adotado a medida de fechar turmas como forma de economizar recursos e realocar pessoal. Na verdade, isso era a praxe: anualmente, entre agosto e setembro, equipes da SME percorriam as escolas para contabilizar o número de alunos que frequentam cada turma do EJA. Quando uma escola possuía turmas com um número de alunos que os gestores consideravam reduzido, as turmas eram “juntadas”. O critério privilegiava a

economia de recursos com o pagamento de professores para trabalhar com o que consideravam poucos alunos. Nas escolas em que só havia uma turma por ano de escolaridade, se criava, faltando três meses para o fim do ano, turmas com alunos de anos de escolaridade distintos. Os docentes que sobravam deveriam ir para outra escola trabalhar com uma turma que, por alguma razão, chegava ao mês de setembro sem professor. Ou então, tinham o contrato de extensão de carga horária revogado.

Os profissionais da educação reclamavam que, além de ser um grave problema pedagógico, tratar-se-ia de um desrespeito com os alunos e com o seu trabalho. Um professor que desenvolvia um trabalho com uma turma poderia ver, de repente, seu esforço ser abortado ao longo do terceiro bimestre. Além disso, este profissional poderia ser mandado a uma outra escola para começar um trabalho com uma turma na qual teria que, em alguns meses, julgar quem estaria aprovado ou retido. Não havia nenhuma justificativa pedagógica para a adoção desta prática por parte da SME.

Até então, a Barro Branco nunca passara por esta situação - que julgavam absurda do ponto de vista pedagógico e ético, mas o medo que isso viesse a acontecer passava a se difundir naquele 15 de agosto de 2013. O temor se consolidava na medida em que diversos profissionais da escola aderiam ao argumento de que a prefeitura não poderia gastar dinheiro público com a abertura de uma escola à noite para que poucos alunos estudassem. A contradição estava dentro de muitos. Se sofriam porque achavam injusto e incorreto o procedimento de fechar turmas, podiam concordar com o fato que a coletividade do município não deveria arcar com os custos de um aparato de educação para “poucos”. Mesmo aqueles profissionais se deixavam convencer de que o argumento da escassez de recursos subjacentes à postura da SME poderia se sobrepor à garantia do direito à educação<sup>62</sup>.

As falas durante a discussão se voltaram à construção de estratégias para evitar que a SME juntasse turmas na EMBB. Nas análises que realizaram,

---

<sup>62</sup> Esse foi apenas o segundo de muitos momentos em que participei mais ativamente da dinâmica de trabalho da EMBB, passando mais incisivamente a fronteira de observador a participante. Apresentei o argumento de que o direito à educação dos cidadãos do bairro vinha à frente da economia de alguns poucos milhares de reais por parte da SME. Os profissionais presentes concordaram com minha argumentação e se sentiram mais aliviados para se contrapor ao fechamento das turmas de EJA. O primeiro momento foi quando, no primeiro dia de observação na escola, me vi arrumando prendas na véspera da festa junina, junto com a professora da sala de leitura, sua filha e duas alunas.

identificaram que três fatores principais contribuía para a redução do número de alunos frequentando o noturno: uma mudança no perfil demográfico dos moradores, a redução de uma demanda reprimida depois de após 10 anos de oferta de EJA na escola e o aumento da violência no bairro, que fazia com que muita gente evitasse circular à noite. Este último motivo, gerava um impasse: se alguns defendiam a necessidade de fazer uma campanha e buscar novos alunos no bairro e adjacências, outros temiam o perfil de quem viria para a escola: *“não se pode controlar quem vem, podem vir pessoas com envolvimento (com o tráfico de drogas), de histórico de violência, e a EMBB não tem estrutura para aguentar isso”* – ponderou Juliana. Durante o debate, uma professora relatou:

*O Colégio Procópio Ferreira já fechou o noturno. Roubaram os cabos de luz nas férias e o colégio ficou fechado em fevereiro. Decidiram não abrir matrícula e agora lá funciona um colégio estadual à noite.*

Uma orientadora sugeriu que a escola pedisse para a SME oferecer transporte noturno para os alunos, mas suas colegas não viam nenhuma possibilidade de concretização do pleito. Refletindo sobre os possíveis efeitos da medida, uma professora afirmou que *“juntar três turmas desmantela tudo que é feito aqui”*. Uma colega complementou que *“não é só perder os professores das turmas”, mas “também perder a Sala de Solicitação de Aprendizagem (SSA, do noturno) e a dirigente de turno: é uma pancada grande!”* Ao final, decidiram fazer uma campanha com alunos e ex-alunos e adotar ações preventivas como *“não fazer nenhuma consulta sobre frequência à SME”* e organizar um documento que demonstrasse as virtudes do trabalho pedagógico realizado no EJA.

Ao longo dos meses de agosto e setembro, as professoras souberam que a SME juntou turmas em algumas escolas da rede, mas não houve nenhuma ação deste tipo em relação à EMBB. Por mais que a escola realizasse um trabalho conhecido e reconhecido na rede municipal, os fatos ocorridos e as configurações existentes na organização da rede de ensino não proporcionavam uma segurança da manutenção de seu trabalho àqueles profissionais. A possibilidade de desestabilização de uma ordenação construída com o esforço dos profissionais da escola, a oferta do EJA, que eles consideram um trabalho de qualidade dentro das condições estruturais dadas, causou angústia e aflição ao grupo. Saber que tal medida estava baseada no objetivo de economizar recursos por parte dos gestores,

uma prática tradicional na rede que convergia com a orientação imposta pela decisão política do então prefeito, os questionava sobre o quão justa era aquela situação.

#### **4.2. A gestão de pessoal e o fetiche do lotacionograma**

No dia 4 de setembro, um vereador ligou para a escola perguntando se havia carência de profissionais da educação na UE. Ao comentar o assunto, a diretora explicou que ele estava passando em diversas escolas pedindo este tipo de informação. Segundo a mesma, “por causa da otimização, estão sobrando funcionários em algumas escolas e ele aproveita pra fazer política”. Ou seja, ela supunha que o vereador aproveitava para fazer contato com as UEs, numa tarefa que seria da SME, e arranjava professores para diretores que estariam com carências em suas UEs, estabelecendo uma abertura para possíveis trocas de favores.

Chegavam aos profissionais da Barro Branco boatos de que a SME só estava deixando um orientador para cada creche e que em alguns casos eram mantidos os professores contratados temporariamente e os concursados é que tinham que mudar de UE, medida que feriria as normas de funcionamento da rede. Nas conversas telefônicas com os funcionários do setor responsável pelo processo de otimização o trato era difícil, uma vez que estes argumentavam que esse era o procedimento determinado para todas as escolas, que havia muitas escolas sem professor, e que a EMBB era privilegiada por ter projetos como a SSA e um atendimento ampliado de Sala de Informática (SI) e de Sala de Leitura (SL). Por de trás, estava o fundamento de que a EMBB fazia parte de uma rede, que possuía privilégios, e que deveria se submeter à ordenação – e à precariedade - geral.

Assim, as profissionais da educação da escola percebiam que o meio mais eficiente de resolução do problema seria tratando diretamente com a subsecretária responsável, antiga conhecida de algumas professoras, que havia trabalhado na SME em diversos momentos desde o início dos anos 1990. Havia, portanto, uma ponta de esperança de que a negociação surtisse o efeito desejado: “ela conhece a história da nossa escola, conhece o nosso trabalho” – defendera Diana. Não obstante, a angústia seguia enquanto as diretoras da escola tentavam insistentemente contato com a alta funcionária sem obter sucesso.

O primeiro encontro com a subsecretária ocorreu no dia 6 de novembro, mais de dois meses depois das primeiras notícias de que a SME cortaria pessoal das UEs, num tom de uma conversa entre antigas colegas de trabalho, no qual prevalecia a cordialidade e o respeito. Uma das orientadoras pedagógicas expôs o seu descontentamento com os efeitos dos procedimentos da SME sobre as UEs: *“toda nova gestão é a mesma coisa... isso tem tirado o nosso sono”*. As integrantes da equipe pedagógica argumentaram que a otimização, do modo que foi proposta, limitava as possibilidades de implementação de uma pedagogia diferenciada, e enumeraram uma série de consequências que a otimização acarretaria à prática pedagógica da EMBB, pedindo, em seguida, um posicionamento da SME em relação ao caso específico da escola.

A subsecretária iniciou sua contra-argumentação questionando: *“e vocês acham que não tira o meu”* (sono)? Ela justificou: *“o TCE quer enxugar a rede para contabilizar o concurso”*. Fazia sete anos que a prefeitura não abria concurso para a educação, e a falta de profissionais da educação na rede municipal era evidente. A chamada de um concurso público consistia em uma das principais reivindicações das greves ocorridas anualmente entre 2009 e 2013. No penúltimo ano do governo anterior, a greve terminara com a promessa - não cumprida - do então prefeito de promover o concurso. O governo que assumira em 2013 também prometera em campanha sua realização<sup>63</sup>.

A SME estava, portanto, fazendo uma reorganização da distribuição de pessoal na rede de ensino, e um dos principais instrumentos utilizados para isso foi um documento chamado lotacionograma. A estratégia era adequar a lotação de funcionários e profissionais da educação nas UEs ao número determinado no documento. Como este fora criado, se estima, nos anos 1990, os governos que se sucederam às vezes possibilitavam a lotação de alguns funcionários e profissionais da educação a mais que o determinado no documento, de acordo com as demandas e as justificativas das UEs. Por isso, a SME estava fazendo um levantamento de *“tudo que excedia o lotacionograma”* para realocar os excedentes nas vacâncias

---

<sup>63</sup> Ao final, o concurso só ocorreu em junho de 2015, e a entrada de novos profissionais no 1º semestre de 2016. Neste período, a EMBB e as demais escolas da rede sofreram bastante com os efeitos do período de 9 anos sem concurso público. Por exemplo, no início de 2015, a escola tinha duas professoras de licença maternidade, três de licença médica e uma de licença sindical. Como não havia profissionais suficientes para cobrir as demandas, foram meses de trabalho sem dirigente de turno nos três turnos e sem uma das orientadoras.

de outras UEs e assim ter uma dimensão mais “real” da carência<sup>64</sup>. A tese do prefeito, que orientava este procedimento, segundo a subsecretária, era de que a soma dos profissionais readaptados, os licenciados, os cedidos a outras áreas da prefeitura e aos gabinetes de vereadores, e os que trabalhavam desviados de função na própria educação seria maior do que a carência de professores em sala de aula. Assim, bastaria recolocar esse pessoal de volta ao trabalho com turmas.

Para exemplificar, ela citou casos de “ex-chefias que estão perdidas em outros municípios, em casa, na rede estadual, em outras secretarias e na Câmara de Vereadores”. Denunciou que tinha gente há 10 anos sem lotação nenhuma. Lamentou o fato de que a SME e a prefeitura não estavam informatizadas, que a estrutura burocrática era muito ruim e que isso dificultava o trabalho: “*um processo de aposentadoria passa por 19 ações!*” Recordou que por isso a SME fizera um recadastramento no primeiro semestre. Seu semblante era de perplexidade com a situação que encontrara no órgão, uma condição que só seria resolvida com um “choque”, de ordem, com um amplo processo de reorganização.

A gestora admitiu que a EMBB não foi a primeira UE a manifestar sua preocupação e sua rejeição à otimização proposta. Ao longo da conversa, ela deu a entender que via a reestruturação da rede como extremamente necessária, que era importante “*garantir minimamente o lotacionograma*”, mas que iria “ver o lado das escolas” e assegurava: “é lógico que não vamos tratar as 174 escolas de forma igual. Vamos ver as especificidades e o *pedagógico*. A defesa do *pedagógico* é fundamental. Vamos ver cada caso”. Entretanto, a resposta esperada pela equipe pedagógica ficou como promessa para a semana seguinte. Se a conversa com a subsecretária parecia apontar que a particularidade da EMBB seria levada em consideração, a desconfiança quanto ao caráter das ações da SME seguiu predominante.

Peça central da controvérsia, cabe aqui esmiuçar: o que é o lotacionograma? Naquele momento, na rede municipal de Caxias, o lotacionograma era o documento que determinava quantos profissionais deveriam ocupar determinadas funções, em razão do número de turmas de cada UE. Segundo informações que levantei, o documento usado no início do processo de otimização fora constituído nos anos

---

<sup>64</sup> Dados conseguidos pelo sindicato durante a greve meses antes, apontavam que a rede municipal possuía em torno de 1000 duplas regências. Ou seja, aproximadamente um terço dos professores realizavam horas extras para cobrir a carência de profissionais, e mesmo assim ainda havia carência.

1990. No entanto, em 21 de novembro de 2013, a SME mandou um outro documento para as escolas, contendo alterações que reduziam o número de orientadores. No início de 2015, já sob novo comando, a SME alteraria ainda um dos parâmetros do documento: o critério do número de turmas seria substituído pelo número de alunos. Perguntei pessoalmente ao secretário de educação à época no que ele havia se baseado para criar o novo documento e ele respondeu que usou os dados do documento anterior, mas achava que o número de alunos era mais condizente com as necessidades de cada UE, porque o número de alunos por turmas poderia variar muito de uma escola a outra – uma medida mais eficiente do ponto de vista da alocação de recursos escassos, que na prática tirava a pouca vantagem vivida por escolas com turmas com menos alunos. Realizava-se ali uma adequação do que já existia, incorporando um parâmetro mais “eficiente”, o número de alunos.

Por conseguinte, a decisão de quantos professores, orientadores, inspetores ou vice-diretores deve ter uma escola não passava por uma reflexão consciente e atenta sobre qual seria o número adequado de profissionais para se desenvolver um trabalho segundo uma dada concepção pedagógica ou certa visão sobre a qualidade, nem mesmo por uma análise baseada em pesquisas ou teorias de administração da educação. Qual é o estudo que aponta que uma diretora e uma orientadora pedagógica são suficientes para coordenar o trabalho pedagógico em uma escola com dez turmas em regiões com concentração de classes desfavorecidas na metrópole do Rio de Janeiro? Ou, em que concepção pedagógica se baseia a tabela? As ações seguiram naturalizações acerca do que a escola pública é e deve ser. E aquela folha de papel de 20 anos de existência, com números criados por alguém que ninguém sabe ao certo quem foi, porque o fez e com base em que critérios, serviu de instrumento e justificativa para as ações dos gestores de otimização da rede de ensino, a mando do prefeito que, diziam, sofria pressões do TCE.

Embora estivesse claro para os profissionais da EMBB que o número de funcionários imposto pelo documento era insuficiente para um trabalho pedagógico adequado ao contexto em que a escola se inseria, em nenhum momento os atores envolvidos nos dois lados da controvérsia questionaram em seus encontros a razão dos números determinados pelo documento, ou ainda, qual seria a concepção pedagógica ou de gestão que embasava tais arbítrios. Este foi o lotacionograma enviado às UEs no dia 21 de novembro 2013:

## SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO  
NORMATIVA

Turmas	SUBQUADRO I			SUBQUADRO II			SUBQUADRO III				
	Diretor	Vice Diretor	Dirig. De Turno 1*	Secretária 5ª a 8ª	OP	OE	Assist. de Secretaria	Ag. De Apoio Escolar	Meren deira	Insp. De Disciplina	Porteiro Vigia 2*
01 à 10	1				1		1	1	2		
11 à 20	1			1	1	1	2	3	3	1	
21 à 30	1	1		1	2	2	3	5	5	2	
31 à 40	1	1		1	2	2	4	7	6	3	
41 à 50	1	1		1	3	2	5	9	8	4	
51 à 60	1	1		1	3	3	7	10	8	6	
01* 01 Dirigente por turno com 07 ou mais turmas											
Sala de Leitura - 01 profissional atendendo 15 turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade											
Mediador de Informática - para Unidade que possuir laboratório, 01 profissional atendendo 15 turmas											
Somente serão contempladas com MTE as turmas a partir do 4º ano de escolaridade, sendo assim, a											
UE que não obtiver 15 turmas, o profissional será itinerante.											
Ensino Religioso - Para Unidade autorizada pela SME/SPP, 01 profissional para cada 15 turmas											
atendendo do 6º ao 9º ano de escolaridade											
Assistente de Secretaria e Biblioteca, somente professores Readaptados em Unidade Escolar											
que possuir espaço próprio.											
02* Lotado de acordo com a disponibilidade da SME											

### 4.3. As perturbações à ordem da escola: reflexões e reações em torno do “desmonte do projeto de escola”

No mesmo dia 21 de novembro, foi realizado um grupo de estudos (GE) com as profissionais da educação do noturno, que contou com a presença de uma professora da UNIRIO que as assessorava em seus estudos e em uma tentativa de implementação de uma proposta pedagógica para o EJA baseada no conceito de complexos temáticos (PISTRAK, 1981). A diretora começou aclarando para a convidada: “*tá todo mundo meio desanimado porque não sabe o que vai ser do projeto da escola*”. Já se aproximava o fim do ano, quando, costumeiramente, as profissionais da educação sentem o cansaço de um ano letivo de trabalho. E se completavam 100 dias desde os primeiros boatos em torno das medidas de otimização da SME. Com o passar do tempo, em espera, as profissionais começaram a delinear possíveis ações:

*A gente pensou em algumas alternativas para caso a SME insista nesse desmonte do projeto da escola. Primeiro, levar a comunidade, trazer os pais e alunos, para fazer uma manifestação, ir na prefeitura e tentar dialogar. E outra alternativa que pensamos era pedir para os pesquisadores que estão na escola, que estão fazendo um trabalho com a gente (cita um professor da UERJ, uma da UFF e eu),,. A gente vai pedir pra vocês fazerem um manifesto, pra que ajude a gente nessa luta. Se de fato isso se efetivar, a gente entra em contato. Pode ser?*

Quando a acadêmica pergunta como anda a negociação, é informada que depois de várias prorrogações, a resposta deveria ter chegado naquele mesmo dia. Uma das professoras do noturno - diretora do sindicato que começara a trabalhar na escola naquele mesmo ano, recordou que essa indefinição da SME, que afetava dezenas de UEs da rede, alterava o calendário do concurso de remoção dos docentes, costumeiramente realizado em novembro. A acadêmica perguntou o que era a remoção, e a professora explicou que é o mecanismo institucional que possibilita aos profissionais trocarem de UE - a partir de critérios como antiguidade e assiduidade. Uma orientadora comentou que uma das estratégias que a escola adotaria para construir um capital para “*ser usado como moeda de barganha nas negociações*” era relatar todas as atividades extras que realiza, e cita: “*a ida da gente na UNIRIO, (...) se a gente for participar do encontro dos ciclos...<sup>65</sup>*”.

<sup>65</sup> Um mês antes, a escola fora convidada por esta mesma acadêmica para fazer uma apresentação e seu projeto numa reunião de seu grupo de pesquisa.

Horas antes, a diretora havia recebido um e-mail da SME com instruções para que todas as UEs da rede enviassem o quadro de profissionais para 2014, já adaptado aos cortes de pessoal propostos pela adequação ao lotacionograma. Deste modo, a EMBB decidiu a adotar a estratégia de não entregar os documentos com a lista de excedentes antes de esgotar as negociações com a SME para a manutenção de seu pessoal. O lema defendido nas conversas era “nenhum a menos”. Todavia, naquele momento, tiveram que começar a pensar o que fazer em caso de fracasso nas negociações. Os profissionais com matrícula mais recente em cada função viviam o medo de terem que sair forçadamente da escola. Duas das três professoras de turma do EJA, que estavam ali debatendo a construção de um novo projeto pedagógico para o noturno, teriam que deixar a escola caso o novo lotacionograma fosse implementado. Neste clima, o grupo de estudos de assessoramento seguiu, com as participantes tentando se concentrar na proposta da acadêmica, mas com palavras aqui e ali que reavivavam a angústia.

No dia 25, foi realizada uma reunião entre os profissionais da educação da EMBB para tratar exclusivamente da ameaça de perda de pessoal. A primeira fala foi de uma orientadora pedagógica esclarecendo um mal-entendido ocorrido na semana anterior. Em princípio, o sábado antecedente estava informalmente reservado para uma atividade com os alunos representantes de turma do diurno. Porém, com os acontecimentos e as mobilizações em torno do processo de otimização, a equipe pedagógica não teve tempo de preparar a proposta de trabalho e não confirmou a realização da atividade com os alunos. Não entregou a eles os pedidos de autorização para os responsáveis consentirem sua ida à escola fora do horário habitual, mas também esqueceu de avisá-los pessoalmente do cancelamento. Com isso, seis alunos compareceram à EMBB em um sábado chuvoso, mas o prédio estava fechado. Alguns deles foram até a casa da porteira para entender o que ocorria, e uma mãe contatou a diretora pelo Facebook perguntando sobre a situação. A equipe pedagógica tentou se justificar:

*Orientadora: Eu falei pra eles que quando ocorresse nós entregaríamos o bilhete, só que eles ficaram ansiosos e mesmo sem bilhete eles vieram... A gente tá pensando na possibilidade do dia 30, mas a gente tá extremamente enrolada: tem passeio do noturno... A gente vai tentar sentar, a gente vai se reunir hoje na casa da Clara às 18h, depois que eu sair da outra escola, fazer uma reunião de equipe*

*pra gente poder deliberar, dentre outras coisas, isso também. Se a gente tem perna ou não pra fazer*<sup>66</sup>.

E uma professora, Laura, emendou com um sorriso no rosto: “*O ano tá acabando, mas o mundo não. A gente tem que ver o que dá pra fazer*”.

Para complementar, antes de entrar no tema da otimização, a orientadora avisou aos professores que a proposta inicial de fazer uma reunião com os representantes para orientá-los em como guiar a avaliação dos alunos sobre o trabalho dos profissionais da escola no ano letivo de 2013 também tinha sido cancelada por falta de tempo, e que se pedia aos professores para ajudarem os alunos nessa tarefa. A urgência da questão política-pedagógica-administrativa da otimização colocada pela SME reorientava o trabalho da equipe pedagógica, que sentiu a necessidade de operar uma inversão de prioridades. O acompanhamento direto dos alunos no processo de avaliação das práticas pedagógicas da escola perdeu espaço para as ações de enfrentamento à ameaça de perda de pessoal e de “desmonte do projeto de escola” – termo adotado pelas integrantes da equipe pedagógica<sup>67</sup>.

Na introdução ao tema central da reunião, a diretora recapitulou que na última conversa telefônica com funcionários da subsecretaria de gestão de pessoal fora comunicada que todas as informações sobre o processo de otimização seriam passadas durante a próxima reunião de diretores na SME, encontro previsto para a semana seguinte. Mas, para a EP, o e-mail recebido no dia 21 já sinalizava a postura que seria adotada:

*Pra nossa surpresa, eles encaminharam esse ofício. A bomba toda está aqui. A gente não precisa de uma reunião de diretores para eles falarem nada além. Porque todas as respostas, de certa forma, estão presentes aqui. Embora, ela não tenha falado diretamente com a gente. No dia que a gente foi lá conversar, ela disse que estudaria os casos. Que cada caso é um caso. O que também nos deixa de pés e mãos atadas, porque ela pode dizer que mandou esse e-mail para a rede toda e que ainda não enviou a resposta da escola. Só que isso nos preocupa demais. Eles mudam o lotacionograma, que já era péssimo e ficou pior. ... Ele reduz ainda mais o número de*

<sup>66</sup> Nesse período turbulento, uma das três orientadoras, Diana, quebrou o pé e precisou ficar dois meses de licença. Ainda assim, ela foi levada à EMBB pelas colegas em momentos chave do fim do ano, como o 5º COC e na reunião de avaliação, circulando pela escola em cadeira de rodas.

<sup>67</sup> A escola possui diretora e vice, que seriam as encarregadas diretas desta negociação em outras UEs da rede de Caxias. Contudo, a EMBB constituiu um arranjo diferenciado de gestão, em que a equipe pedagógica conforma um colegiado que costuma dividir tarefas normalmente deixadas a cargo dos diretores. Há muita discussão acerca das dimensões pedagógicas e administrativas das tarefas e do papel do diretor de escola (BARRÈRE, 2006 e 2013; PARO, 2010). Creio que esta configuração peculiar da EMBB pode contribuir para a reflexão dessas dimensões.

*funcionários. ... Temos 17 turmas (com as duas de Sala de Recursos e a Classe Especial chegam a 20). Nós tínhamos direito a uma OE e duas OPs. Com esse novo lotacionograma temos direito a uma OE e uma OP. Sala de Informática (SI) só pode atender aluno do 4o ano em diante, e (o professor em uma matrícula) tem que atender 15 turmas. Essa coisa de atender 15 turmas é tanto Sala de Leitura quanto SI. Significa, primeiro, que nenhum professor de duas matrículas, ou que trabalhe aqui e em outro lugar, pode trabalhar nessas funções. Porque o horário vai ter que ser vertical. Ele vai ter que atender turmas de primeiro turno e de segundo turno. No caso da sala de informática, como só vai atender depois do 4o ano, é pior, porque ele vai ter que fazer um tempo aqui e complementar em outra escola.*

Quando o grupo começou a ponderar acerca do relato, Glauce, uma das professoras que atende a sala de informática, lembrou que, nesta proposta, a responsável por este serviço só teria quatro turmas para atender na EMBB, podendo chegar ao extremo de ter que dar os vinte tempos de aula de sua matrícula em cinco escolas diferentes. Outros professores repararam que o documento definia, a partir daquele momento, essa função como itinerante. A diretora resumiu o sentimento do grupo em relação ao que indicava o documento: *“o caos está instaurado”!*

E Glauce seguiu seu questionamento: *“nessa lógica deles, você não pode partir a turma. Como é que você vai colocar turma de 4º ano ali e 5º”? Na verdade, a EMBB já possuía um atendimento de sala de informática diferenciado do resto da rede municipal. Lá, eram destinados duas horas-aula semanais de sala de informática e duas de sala de leitura por turma, enquanto nas outras UEs somente uma. A pergunta da professora se referia àquilo que começaria a acontecer com a EMBB, mas que era o instituído para o resto da rede. Assim como na grande maioria das escolas de Caxias, não cabiam todos os alunos da turma de uma vez na sala de informática da EMBB. Em geral, as escolas precisam dividir as turmas em dois ou três grupos para que os alunos tenham o mínimo de conforto e/ou para que o acesso aos computadores seja efetivo. A limitação infraestrutural dos estabelecimentos de ensino da rede faz com que do tempo de 50 minutos semanais que conta nos registros da SME os alunos tenham efetivamente de 15 a 25 minutos de aula por semana. Érika, orientadora, conjecturou: *“Supostamente, eles estão acreditando que cada hora que atende, cada tempo de aula atende a turma toda, que a sala é grande. (...) Será que eles pensam nessa lógica”?* E Fátima, vice-diretora, a respondeu: *“Eles não pensam em nada”.**

Na proposta de otimização da prefeitura, as turmas do pré-escolar ao 3º ano de todas as UEs perderiam as aulas de SL, SI e ensino religioso<sup>68</sup>. Nas UEs que atendiam aos anos finais, as turmas de 6º ao 9º anos perderiam as aulas de sala de leitura. Beth, única professora com um filho matriculado na BB, afirmou que gostaria de fazer uma pergunta como mãe: “*meu filho, pela lei, tem direito a SL e tudo isso? Como mãe, eu posso fazer o quê?*”? Como mãe e como professora, ela não achava a medida de otimização e seus desdobramentos justos. Pairavam dúvidas no grupo quanto à matéria legal. Alguns diziam que era direito, e que caberia uma denúncia ao Ministério Público. Outros colocavam tal ação em questão, pois, afinal, a SME não estava abolindo a oferta dos serviços, mas os restringia a certos segmentos ou anos de escolaridade.

Em seguida, entraram em discussão as possíveis consequências dessas ações para a organização funcional na rede. Um efeito, para alguns, poderia ser a recusa dos profissionais de trabalhar com SI, devido “ao martírio” de ter que dividir o trabalho entre diferentes escolas. Para os professores, isso abriria brechas para contratos temporários, entendidos como um caminho para uma maior precarização do trabalho e do ensino na rede. Fátima rememorou uma fala da subsecretária na reunião do dia 6, dizendo que as pessoas não queriam mais ser vice-diretoras e secretárias de escola na rede, pois a relação entre carga de trabalho e salário não compensa. O mesmo poderia acontecer com essas outras funções.

Na discussão, se entremeava uma forte desconfiança acerca dos propósitos e dos valores que orientavam as ações do governo. Mas existia também uma dimensão de análise que realizavam do problema que se pautava na experiência dos profissionais de educação no sistema público de ensino de Caxias – as relações e as disputas de interesses entre atores, concepções de Escola, de política, de mundo. Nesta linha, Érika evocava o fato que este não é um conflito particular da EMBB, mas que envolvia a rede municipal:

*Todas as escolas foram chamadas, a gente sabe que os diretores têm posturas diferentes. Já deve ter chegado diretor lá com a lista na primeira chamada, com a lista de quem ele queria que fosse embora. A gente tem que tomar fôlego da onde a gente não tem mais nesse final de ano, principalmente quem tá repondo greve ainda. A briga vai ser feia, porque ele não quer nem conversa, é uma atitude mesmo de um tirano.*

<sup>68</sup> Quanto a este último, os profissionais não tocaram no assunto, pois, com base no princípio da laicidade, ninguém defendia, ao menos em público, a existência do ensino religioso na rede municipal, muito menos na EMBB.

Os profissionais da EMBB viam as medidas adotadas como autoritárias, mas não percebiam a disputa como um confronto claro e dicotômico entre “nós profissionais da escola” ou “nós profissionais da educação” contra eles “políticos e gestores”. Para muitos deles, ações de corte de profissionais eram momentos em que diretores aproveitavam para sacar de *seu* estabelecimento professores que veem como geradores de conflitos, seja porque se opõem a certas medidas da direção ou porque apresentam características profissionais ou pessoais consideradas insatisfatórias ou destoantes. Os tais diretores criticados por Érika eram - salvo exceções - profissionais da educação concursados da própria rede alçados ao cargo por ligações pessoais/políticas. Dentro do sistema, haveria, assim, aqueles que usavam a oportunidade desses momentos para tirar vantagens pessoais/políticas dos espaços cinzentos de arbítrio deixados pela imposição de tal tipo de norma e os que não.

Em Caxias, até aquele momento, o provimento do cargo de diretor ocorria por indicação política - da SME ou de vereadores e deputados influentes em cada território. Todos os prefeitos eleitos depois da ditadura militar sempre apoiaram esta prática. Com “costas quentes” e em um ambiente institucional de cooptação, permissivo e permeável, muitos diretores adotariam medidas arbitrárias de “devolver professores” sem as justificativas cabíveis e estabelecidas no regimento interno da rede municipal. Entre os profissionais da educação da EMBB e da rede circulavam denúncias de mal-uso de verba pública, de uso da escola para fazer campanha eleitoral, de promover eventos religiosos etc.<sup>69</sup>. A clássica separação teórica tipo ideal weberiana entre o funcionamento de uma burocracia racional impessoal e os interesses privados dos atores se encontrava frequentemente refutada no âmbito da rede municipal.

Talvez por isso, para os profissionais da educação da EMBB havia uma convicção de que as características pessoais do chefe do poder executivo poderiam interferir diretamente nas práticas pedagógicas das UEs e em suas vidas profissional e pessoal. Após a comparação do prefeito a um tirano, diferentes professoras

---

<sup>69</sup> Vivi essa situação em duas ocasiões na rede de Caxias. Em uma delas, fui perseguido pela diretora por tentar, com outra colega também eleita pelos docentes, constituir um conselho escolar que de fato fiscalizasse as contas e tivesse ação propositiva que condissesse com o estatuto. Em outra escola, passei a ser mal visto pela diretora por me posicionar contrário aos rituais de oração antes dos grupos de estudo e conselhos de classe, e por participar da mobilização dos docentes contra a devolução de uma orientadora pedagógica que denunciara o acobertamento das faltas de uma outra orientadora do noturno por parte da diretora.

citaram comentários dos bastidores repassados por conhecidos que atuam no meio político, confirmando um suposto histórico de intransigência do prefeito em outros cargos públicos pelos quais passou. Outros, que estiveram em audiências entre a categoria dos educadores e o prefeito durante a data-base, afirmavam que os boatos não eram equivocados. Entre as informações utilizadas para refletir sobre o quadro político-administrativo-pedagógico de ameaça que se anunciava e as estratégias a serem adotadas, as características pessoais do prefeito e o seu trato com os funcionários da educação assumiam um peso relevante<sup>70</sup>.

Já se encaminhando o final da reunião, surge uma proposta de montar um quadro de quem sairia da escola em caso de confirmação da medida, para que os profissionais e a comunidade entendessem o que tudo isso significa: *“um quadro mostrando, tipo assim, quem tá na zona de rebaixamento. E mostrando o que os alunos de cada ano perderiam”*, brinca Érika, orientadora pedagógica virtual “rebaixada” - ao final, optaram por não citar os nomes. Outra proposta, colocada pela professora Carolina, sugeria que a EMBB assumisse um papel de protagonismo na organização da mobilização da rede contra esse processo, por achar que “o sindicato sozinho não vai dar conta”. Em sua visão, seria importante dialogar com o SEPE porque a entidade poderia “exigir” a documentação e fazer um levantamento para saber quais eram as UEs atingidas pelos cortes de pessoal. Mais tarde, alguns avaliaram que não teria como saber exatamente, pois a SME provavelmente não daria esses dados ao sindicato: *“o SEPE teve que entrar na Justiça para pedir a relação dos professores contratados que foram chamados”*,

<sup>70</sup> No dia 26 de agosto, chegou aos profissionais da rede um e-mail que vazava uma informação circulada na SME. Nele, um diretor do sindicato relatava um fato supostamente ocorrido numa reunião entre a cúpula da SME e o prefeito: "MAIS UMA COVARDIA MALIGNA CONTRA OS SERVIDORES MUNICIPAIS: O Prefeito de Duque de Caxias ..., na semana passada esteve reunido com o seu STAFF da Secretaria de Educação, dentre eles: a Secretária; a Sub- secretária professora; o professor ... e outros assessores Jurídicos, a referida reunião serviu para o MALIGNO Prefeito, comunicar a todos mais UMA do seu saquinho de MALDADE, contra o JÁ COMBALIDO servidor municipal. Disse ele: Que a partir do próximo mês vai retirar do salário dos Professores Municipais todas as gratificações: Regência da turma; Difícil e Difícilíssimo Acesso; Nível Universitário, vai ainda, extinguir a função de DIRIGENTE DE TURNO, acabar com as gratificações de todos os Professores que estão lotados na Secretaria de Educação. Após ouvirem às MALDADES do Sr. Prefeito, com o intuito de demovê-lo, todos do STAFF da Educação fizeram várias ponderações, até lembrando-lhe que, A SUA DECISÃO iria provocar da parte dos atingidos, um caminhão de AÇÕES JUDICIAIS contra a PMDC, até por que todas às GRATIFICAÇÕES estão amparadas em LEIS, que foram aprovadas pelos vereadores. IRRITADÍSSIMO o Prefeito tratou de finalizar a reunião, dizendo o seguinte: A NOSSA JUSTIÇA É LENTA, ATÉ ELES GANHAREM QUALQUER AÇÃO CONTRA A MINHA DECISÃO, O MEU MANDATO JÁ ACABOU, e disse mais: A MINHA MULHER NÃO É CANDIDATA À NADA EM 2014, E HOJE EU TENHO TODOS OS VEREADORES NA MINHA MÃO, aborrecido virou às costas e FOI EMBORA” – os destaques são do autor da mensagem.

revelam. “*Essa situação não é de agora, dados de pesquisa que o grupo de pesquisa que eu frequentava na UERJ pediu sobre educação infantil, eles não dão*” - complementou a diretora.

A professora com filho na escola faz as contas e comenta que, apesar de estar há 12 anos na escola, com as novas determinações, ela teria que sair, pois não ~~teria como acomodar os tempos~~ de sala de leitura ou de sala de informática. Ela, que era a única professora moradora das proximidades, vivendo em um bairro vizinho, que dependia da proximidade do trabalho para a organização e conciliação entre o papel de professora e de mãe. A ameaça de sair da Barro Branco, em seu caso, era também, sair da escola do lado de casa, onde o filho estudava. Para boa parte das profissionais da educação, aliás, trocar de escola representaria também a exigência de um rearranjo na organização da reprodução familiar.

Mais adiante, a professora Carolina voltou a se colocar e defendeu em tom militante: “*com toda essa truculência do governo, não vejo outra opção sem ser fazer greve*”! Porém, por mais que o nível de indignação com a situação fosse elevado, nenhum outro professor se engajou na ideia – puxar uma greve no final de novembro era considerado inviável, em especial, se sua motivação não fosse por aspectos financeiros, e numa condição na qual nem todos as UEs e profissionais da educação eram afetados. Na sequência das reflexões sobre as possíveis consequências da estratégia que adotariam, Érika avaliou:

*Se a gente se recusa a entregar os nomes no prazo, e ao final das negociações os profissionais tiverem que sair, eles vão ficar como o resto do resto (para a escolha da nova escola). Ou seja, a gente tá na lâmina da navalha, mesmo.*

Para eles, naquela situação, sair do isolamento que cada UE vive dentro da rede de ensino e se mobilizar com outras escolas era fundamental: “*esta ação divide a rede, o quadro não mexe com as grandes escolas. Nem com as escolas com 2o segmento*”! - ponderou uma das diretoras. Se nas escolas de grande porte somente os professores de sala de informática, de leitura e ensino religioso seriam afetados, nas escolas pequenas, a otimização alterava marcadamente a organização dos profissionais, influenciando consideravelmente sobre o trabalho pedagógico. Para a EMBB, além de acarretar a saída de um terço dos profissionais, significava a inviabilidade de manutenção da organização construída ao longo de 26 anos, e que sustentava seu PPP.

Como “carta na manga”, foi proposta a estratégia de criar uma turma reduzida à tarde, com 18 alunos de primeiro ano, que ocuparia uma pequena sala que não consideravam adequada para uma turma, e por isso ali funcionava a SSA de manhã e à tarde. Esta alternativa faria a escola passar a 21 turmas e a entrar numa categoria do lotacionograma com um outro quantitativo de funcionários. De acordo com as determinações contidas no documento, as escolas que possuíam entre 21 a 30 turmas teriam direito a um total de 9 funcionários a mais do que o segmento com 11 a 20 turmas, incluindo o direito a uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica e uma educacional a mais, um assistente de secretaria e uma inspetora a mais. A norma adotada fazia com que o fato de ter 20 ou 21 turmas se tornasse determinante na organização do trabalho pedagógico da EMBB: “*se a gente tivesse 21 turmas... mudava tudo*”! – exclamou a vice-diretora.

Apesar disso, a saída de ignorar as limitações infraestruturais, relativizar os princípios de cuidado com os alunos e de qualidade que orientam o PPP, e criar uma turma a mais na escola tinha ao menos um alento. Além de resolver, em parte, a questão do quadro de funcionários, Teresa, a diretora, apontava uma razão mais “nobre”:

*Teresa: “Nenhum pai que fez a inscrição para a EMBB vai conseguir vir para a EMBB. Ninguém que fez inscrição pra cá vai conseguir”.*

*Letícia: “Como é que é”?*

*Teresa: “Porque a gente tinha, teoricamente, 9 vagas. E as 9 vagas foram preenchidas com alunos da educação especial e quem vinham de creche. Os pais que os alunos são do dito ensino regular, ninguém vem pra cá. A demanda é enorme”.*

*Teresa: “sexta-feira, tinham, na última vez que eu vi o sistema, 1399” (candidatos à vaga).*

*Luciene: “Pra cá?” (as pessoas se assustam com os números).*

*Teresa: “A gente não sabe, desses, quantos são primeira, segunda ou terceira opção. (...) Assim, pelo menos 18 vão conseguir entrar”.*

*Fátima: “Porque a demanda maior na rede hoje é pra 1o ano. Mais que pro pré”. Teresa: “Eles queriam, inclusive, que a gente não abrisse a turma de pré e abrisse de 1º ano”.*

A Barro Branco vinha sendo desde sua fundação a única instituição pública do bairro, logo, a única escola. Só a demanda do bairro já seria suficiente para ocupar as vagas disponibilizadas. Entretanto, com a reputação que conquistara a partir do reconhecimento do trabalho realizado, a escola passou a atrair alunos de outros bairros e até municípios. O trabalho de qualidade contribuíra para gerar uma demanda muito acima do que a infraestrutura da escola comportava. Em alguns

momentos de sua trajetória, a comunidade escolar pediu à prefeitura a ampliação do prédio e da oferta de vagas, mas nunca foi atendida a contento (ver capítulo 2). Os professores tinham a consciência de que por mais que buscassem fazer um bom trabalho, com as condições existentes ele não abarcaria a demanda existente no bairro.

As UEs da rede municipal de Caxias são conhecidas entre os professores pelas péssimas condições de infraestrutura – diz-se que o salário é “bom”, mas as condições de trabalho são péssimas. A maioria dos edifícios das UEs é de pequeno porte, muito antiga, podendo estar ainda em péssimo estado de conservação. A qualidade e a distribuição dos prédios da rede municipal, associados à perspectiva da escassez de recursos comum ao cotidiano do sistema, contribuíam para a existência de constantes problemas com o planejamento do fluxo de estudantes. Neste caso, assim como ocorrera com outras UEs, a SME sugerira à direção da EMBB que fechasse a oferta de duas turmas para as crianças na faixa etária do pré-escolar, para abrir mais turmas de primeiro ano<sup>71</sup>.

A equipe pedagógica teve a ideia de abrir a turma à tarde, mas submeti a sugestão ao grupo, já que na EMBB tal tipo de decisão pedagógica-político-administrativa precisa da aprovação do coletivo. Abrir ou não uma turma pode parecer algo corriqueiro no cotidiano de uma UE, ação geralmente deixada a cargo do diretor, mas, na situação de escassez de espaço e recursos vivida na EMBB, isso poderia ter efeitos diversos. Abrir uma turma de 1º ano interferiria sobre o fluxo de alunos dentro da escola, sobre a distribuição dos professores, sobre a carga de trabalho da equipe pedagógica, sobre as possibilidades da escola manter o trabalho

---

<sup>71</sup> Estas informações contribuem para o entendimento dos fenômenos apontados por Ribeiro e Kolinski (2010a e 2010b), acerca da interação entre condições das metrópoles e as desigualdades de oportunidades educacionais. Baseados e entrecruzando noções dos estudos acerca do efeito-vizinhança e a ideia de educabilidade, os autores constatam uma tendência a um menor desempenho em municípios metropolitanos. Em sua hipótese, os índices de condição social, de condição de moradia e de criminalidade violenta interagiriam com características das políticas educacionais desses municípios, como a menor oferta de ensino pré-escolar. Os autores concluem: “o pouco empenho dos governos municipais das metrópoles se deve, muito provavelmente, ao fato de haver uma forte competição entre demandas educacionais e necessidades urbanas de outra ordem. Essas últimas são objeto de pressões políticas tanto pela via da reivindicação da população quanto da mobilização do aparato político, por seu potencial de geração de votos. Mais ainda, o estabelecimento de prioridades, muitas vezes, é realizado a partir de retornos eleitorais, ou da lógica dos votos com os pés: a escola não dá voto e nem altera o grau de legitimidade das elites locais. A vigência da lógica da política-eleitora explica a razão pela qual a política educacional se transforma em política de assistência social em muitos municípios, ou seja, diante da fragilização da família e de outras instâncias de socialização, a escola se transforma em aparato de gestão assistencialista das crianças e jovens oriundos dos meios populares” (RIBEIRO e KOLINSKI, 2010, p.66). As descrições dos capítulos 2, 3 e 4 desta tese apontam um retrato complexo deste debate.

de avaliação que propunha, sobre o acompanhamento de certas turmas e alunos que necessitavam mais cuidado etc. Mais diretamente, afetaria o andamento de uma iniciativa cuja implementação fora foco de intenso conflito no grupo: a abertura de duas turmas homogêneas, compostas por alunos com históricos de retenção no 3º ano.

Já para o fim da reunião entre os professores e a equipe pedagógica, as vozes subiram de tom em um rali de uns 10 minutos de tensão acerca de como construir o tal quadro com informações sobre os efeitos da otimização. Este instrumento ajudaria a comunicar a situação aos alunos e responsáveis e subsidiaria o debate sobre os critérios mais justos de exclusão dos excedentes. Embora a maioria estivesse com uma postura de observar e refletir sobre a situação, houve forte discordância entre quais seriam os critérios mais justos. No centro do debate estavam alguns dos que corriam risco de sair de acordo com os critérios adotados, a maioria dos ameaçados apoiando o critério que ao final foi adotado e considerado o mais justo, a antiguidade da matrícula na Barro Branco. Vendo que os ânimos se exaltavam, Érika pede atenção:

*Posso só fazer uma fala Renata? Vamos acalmar? Porque olha o que isso tá fazendo com a gente! Vamos acalmar, porque senão isso cria entre a gente alguma coisa que não existe...*

*Renata: É isso que vai acontecer em outras escolas.*

*Érika: Não. O que é pior, porque, esse espaço, nem discussão vai ter. Vai ser a escolha do diretor, que vai ter os seus privilegiados e os que ele queria já botar na guilhotina!*

Para a maioria dos profissionais da EMBB, o procedimento correto em um momento de tão forte ameaça à organização política, pedagógica e afetiva do grupo era o debate coletivo em torno daquelas questões. Aquele seria o modo de manter um sentido compartilhado de justiça. Mais concretamente, a diretora afirmava que era importante que aquela discussão ocorresse para que “ninguém achasse que um colega foi favorecido”. O que não significa que a situação não tenha gerado nenhum tipo conflito, desgaste ou fratura no grupo. As integrantes da equipe pedagógica presentes na reunião propuseram que o levantamento e a organização da lista tivessem os critérios e os responsáveis por sua elaboração tirados pelo grupo naquela mesma reunião. Perdeu-se cerca de 30 minutos na discussão acerca da elaboração do documento, mas foram mantidos os sentidos de produção coletiva das decisões e ações que costumam guiar a escola desde os anos 1990.

#### 4.4. Sensibilização e mobilização da comunidade escolar em torno da defesa do “projeto de escola”

Retornando à sala para o trabalho com seus alunos do 3º ano de escolaridade após essa conturbada reunião, a professora Luciene, cujas aulas acompanhei durante um semestre, fez questão de relatar porque estava em reunião com seus colegas. Começou explicando que, normalmente, naquele período do ano se começava a planejar as atividades da escola para o ano letivo seguinte. E exemplificou: se neste ano existem três turmas de 3º ano com um certo número de alunos, é preciso ver quantas turmas se formarão no ano seguinte, ver quais professores vão acompanhar quais turmas etc. Em seguida, entra no assunto da proposta de otimização da prefeitura e enumera quais seriam, se concretizadas, as consequências para o dia-a-dia dos alunos da escola. Os alunos a ouvem atentamente. Ainda durante a sua fala, alguns se indignam. A maioria só escuta. Uma aluna interrompe o relato da professora: *“Esse ... Me dá vontade de ir lá na prefeitura e falar tudo na cara dele”!* Uma outra diz: *“ô tia, se eu fosse a mulher do prefeito, e ele fizesse isso, eu ia quebrar a cara dele”*. Para os vários alunos que se expressaram, as medidas da SME eram uma violência. Sem incentivar as reações agressivas, mas fazendo questão de deixar as crianças cientes daquilo que considerava uma “ameaça ao projeto da escola”, a professora pediu para que os alunos comunicassem em casa a realização de uma reunião com os responsáveis no dia seguinte para discutir o assunto: *“qual vai ser a missão de vocês? Conversar com os pais e chamá-los para a reunião”* – pediu. *“Se os pais pudessem fazer uma manifestação junto com os filhos, resolvia isso rapidinho”*, emendou uma aluna. E, quando um único aluno – o mais piadista da turma - fez uma brincadeira com a situação, a professora o retrucou: *“você não está entendendo a gravidade do problema”!*

No turno da tarde, os professores voltaram a debater a situação. Pouco antes, uma mãe de aluno fora comentar que sua filha, que frequentava o 2º ano, havia chegado em casa chorando porque não sabia se teria aula de informática no ano seguinte. Depois, surgiram outros relatos de crianças tristes ou chorosas com a possibilidade de perda de atividades que gostavam. Para muitas delas, as possíveis consequências das medidas de otimização eram apreendidas como perdas. Para os profissionais da educação da EMBB, tratar alunos e responsáveis como cidadãos incluía informá-los das questões em torno da gestão e da burocracia que influíam

sobre a qualidade do serviço ofertado. O sentimento de injustiça vivido pelos profissionais era, de alguma forma, compartilhado pelas crianças e pelos responsáveis.

Durante a reunião da tarde, as buscas de soluções continuavam: “*não tem como vincular a sala de solicitação de aprendizagem (SSA) a algum projeto de pesquisa? ... poderia vincular à pesquisa da professora da UNIRIO*”? Uma terceira complementa: “*com a professora da UFF não dá, porque ela é crítica ao projeto da SSA*”. Uma professora que afirmara que não queria continuar na sala de leitura, se colocou à disposição do grupo, pois como ela era uma das poucas que só tinha uma matrícula, quer dizer, que tinha uma carga de 22h semanais, poderia seguir na função para não prejudicar alguém.

À noite, a equipe pedagógica foi se reunir, fora do horário de trabalho, na casa de uma de suas integrantes, de licença por conta de um pé engessado, mas que em casa passava a limpo atas de reuniões da EMBB. Além delas, participou a professora da escola que também era diretora do SEPE<sup>72</sup>, convidada para que ajudasse na organização das próximas ações, já que esperavam que tivesse uma visão mais ampla do que ocorria na rede. Esta foi uma das situações que deixou clara a importância da equipe pedagógica na organização das ações da escola. Num momento visto como emergencial, elas trabalharam além do horário para dar conta das questões. Durante a reunião com os professores pela manhã, o anúncio deste encontro extra na casa da Diana gerou certa surpresa, mas, ao menos para a maioria, também um conforto. Ninguém exigiu verbalmente tal nível de engajamento e doação, contudo esta faz parte das ações que contam para que haja uma relação de muita confiança entre os professores e a equipe pedagógica, analisada em seu conjunto como um setor fundamental da organização do trabalho escolar na EMBB, e também visto como bastante competente – por mais que as avaliações do trabalho individual de cada integrante da EP possam variar bastante.

---

<sup>72</sup> Raquel já era membro da direção do SEPE-Caxias há cerca de 10 anos, quando começou a trabalhar no EJA da EMBB no ano em que iniciei o trabalho de campo. Seguiu, quase 20 anos depois, o mesmo caminho de Diana, que chegou à escola enamorada pelo engajamento político-pedagógico, disposta a aprender e a militar. Raquel era também a única profissional filiada a um partido político, o PSOL, partido majoritário na composição da direção da seção municipal do sindicato. Recentemente, o partido lançou um candidato à governador que foi durante anos professor de história da rede e um dos líderes do SEPE-Caxias. Amigo de algumas das profissionais da EMBB, ele foi diversas vezes convidado para as análises de conjuntura que a escola realiza no primeiro dia da semana de planejamento.

A proposta do encontro extra era pensar sobre a situação de conflito com a SME e organizar os procedimentos dos próximos dias. Na manhã seguinte, uma terça-feira, haveria a reunião com os responsáveis. Na quarta, estava agendada há meses a visita à escola do grupo Jongo da Serrinha, que faria apresentações para os turnos da manhã e da tarde, no contexto do trabalho sobre a consciência negra. Também na quarta, a SME tinha marcado, unilateralmente, a ida dos aplicadores do ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Além disso, ocorreria pela manhã uma audiência entre o SEPE e a SME, que incluiria entre os pontos de discussão a situação da otimização nas escolas de pequeno porte. E, à tarde, era previsto o encontro da equipe pedagógica com a subsecretária. Para completar a semana agitada, pensavam em organizar uma manifestação com outras escolas afetadas pela otimização na quinta ou na sexta.

Não obstante, havia ainda um desejo da orientadora licenciada de participar mais ativamente de um processo importante para a EMBB - logo ela, que historicamente possuía um papel central na trajetória política da escola e da rede. E, tanto a equipe pedagógica, quanto o grupo de professores, sentia que sua participação seria valiosa naquele momento. A reunião ocorreu em torno da mesa da cozinha, regada a suco, com pão com queijo e presunto, bolo e rosquinhas. Uma das primeiras análises foi da professora sindicalista: “É um retrocesso... Pedagogicamente, o que eles estão fazendo é muito ruim. A gente tem que bater nisso e mostrar isso”. Em sua fala e nas de outras integrantes da EP transparecia a importância do trato pessoal, do apelo às ideais e à biografia das gestoras. Na análise das possibilidades de sucesso no conflito, escuta-se:

*Fátima: “Com relação à SI, acho que a gente vence. Porque ouvir hoje aquela mãe dizer que as crianças estão chorando!? Acho que tem que falar isso mesmo! Isso é discriminação! Por que pra um grupo tem e pro outro não tem? Qual é o critério? E por que justamente as crianças menores?”*

*Raquel: “É mais um espaço de aprendizagem que é retirado!”*

*Fátima: “Tem que constranger, eles têm que dar respostas!”*

As professoras tinham convicção de que algumas das integrantes da cúpula da SME, com um longo histórico de trabalho na rede, teriam a consciência do caráter considerado economicista da medida e dos problemas pedagógicos que esta traria aos alunos e aos profissionais das escolas atingidas. E tinham esperança de que a história individual das gestoras na rede municipal contribuísse para que a EMBB não sofresse a adequação ao lotacionograma.

Ao longo da conversa, a integrante licenciada, Diana, reforça a ideia de que a EMBB não pode abrir mão do “projeto de escola”. Quando as colegas tentam projetar o que fazer em caso de não terem as reivindicações atendidas, ela insiste que o caminho é pensar nas estratégias de dissuasão das medidas da SME. Na sequência, a discussão se orienta para o debate sobre a produção da lista dos excedentes. E, mais uma vez, aparece o argumento de que não se deve abrir mão do “projeto de escola”, desta vez rebatido:

*Érika: Eu sei que tem o projeto de escola, mas tem também a vida das pessoas. Porque, por exemplo, quando o bicho pegar, às vezes vai ser de um dia pro outro, de uma hora pra outra, as pessoas precisam estar cientes do que pode acontecer em última instância. Porque você não vai poder tá deliberando pela vida das pessoas. Ah, a gente não abre mão disso, aí, desculpe a expressão, fode a vida das pessoas e as pessoas vão vir em cima de quem? Em quem pensou esse quadro: devia ter feito isso, devia ter conversado aquilo. Porque, infelizmente, tem que pensar as últimas consequências.*

Ouvindo atentamente o relato acima e fazendo sinal com a cabeça que concordou com a contra-argumentação, Diana pergunta interrompendo o início de fala de outra integrante:

*Diana: Quem chorou? (e todos rimos)*

*Érika: Adoro essa coisa da Diana... ela quer saber os detalhes emocionais”.*

*Fátima: No início, foi Beth. Depois.... Porque foi assim: a Luciene disse que abre mão do horário dela... Mas não abre pra todo mundo. Quando a gente foi colocar sobre a Silvia... na mesma hora. As duas falando no telefone, a Silvia ficou emocionada. Sabe por quê? Por quê essa confusão toda? As pessoas querem ficar na Barro Branco, Diana! O que mais mexeu comigo hoje ... , tirando uma, .... Tipo assim, eu quero continuar esse projeto de escola.*

A orientadora de licença queria saber do choro, de uma certa configuração emocional do momento vivido. Como a grande maioria das professoras da EMBB expressam em suas ações, o emocional é um aspecto fundamental do empreendimento pedagógico da escola. O choro, de alegria, de angústia ou tristeza, é um episódio tão corriqueiro no cotidiano da escola que a orientadora licenciada já esperava por ele. O poder chorar, ou seja, ter o direito de colocar certas emoções nas interações, no debate e como parâmetro para as tomadas de decisão, pelos cantos, entre colegas mais próximas ou nas reuniões do grupo, exerce um papel fundamental nas interações entre os atores da comunidade escolar. Conformou-se ali um modo peculiar de gestão/racionalização da micropolítica das emoções na

escola, no qual estas, se consideradas legítimas pelo grupo, não precisam ser contidas.

Adriana Vianna (2013 p.27) recorda que “a distribuição dos sentimentos faz partetambém das racionalidades políticas e administrativas, sendo seu domínio e regulação elementos relevantes nas artes de governar”. Cidadãos e agentes de instituições públicas estão frequentemente transparecendo ou manipulando emoções que influem em suas próprias interações. Transpondo a ideia para a escola, podemos observar que professores, orientadores, diretores, alunos e funcionários precisam lidar e negociar cotidianamente com esta micropolítica das emoções<sup>73</sup>.

Vianna (2013) cita Bailey<sup>74</sup> na crítica da oposição entre razão e emoção pode haver ação intencional sem emoção, propósito implica objetivo, e objetivo, no fim, implica paixão: o objetivo final precisa ser alcançado. Razão não tem poder para mover: sem paixão, fica-se inerte, imóvel, e incapaz de mover a si e aos outros. A exibição de emoções deveria ser, assim, pensada em relação às estratégias de persuasão e convencimento, e movimentando retóricas distintas, e não como antagonista à razão, o que permite pensar a dimensão propriamente tática de sua utilização.

Ter curiosidade de saber quem chorou, argumentar apelando para a trajetória profissional individual da subsecretária ou achar injusto que o filho aluno da escola perca o direito a alguns serviços pedagógicos eram razões/emoções vividas pelos profissionais da Barro Branco. Em meio à confusão da reunião daquela manhã, apareciam posições de professoras com matrículas antigas que se colocavam à disposição do grupo para trabalhar no turno que convir à manutenção dos colegas. Por outro lado, a disposição de ajudar, este tipo de doação, não era para todos – variava, basicamente, de acordo com o grau de adesão do colega ao projeto. Ou para ser, talvez, mais preciso, discriminava alguns poucos que apresentavam práticas consideradas pela maior parte do grupo política, pedagógica e emocionalmente muito destoantes.

Em dado momento, uma das integrantes da equipe pedagógica sugere que se fosse necessário que alguém saísse, que a escola “devolvesse” uma professora que ela considerava que deixava a desejar em sua tarefa. A justificativa se deu com

---

<sup>73</sup> Esta discussão da micropolítica das emoções na escola pode ser deveria ser melhor dimensionada nos estudos escolares. Um estudo que busca uma aproximação nesta direção foi desenvolvido por Carvalho (1999), acerca da noção de cuidado no cotidiano de uma escola paulista dos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>74</sup> Bailey, F. *The tactical uses of passion: an essay on power, reason, and reality*. Ithaca/Londres : Cornell University Press, 1983 – tradução minha.

base em relatos de situações vividas em meses anteriores. Prontamente, uma outra integrante apresentou outros dados sobre o trabalho da colega em questão, que refutavam a fala anterior. Afirmando que esse não deveria ser o posicionamento da escola – indicar quem sairia, porém, complementando que se fosse para escolher alguém, deveria ser quem tem um histórico de problemas com os alunos, e que, na nova configuração proposta pela SME, teria que voltar a pegar turma.

Invariavelmente, a medida de restrição do número de funcionários trazia à discussão os conflitos em torno da gestão de pessoal na escola, de múltiplas dimensões. Como escolas públicas, costumeiramente, não possuem o poder de selecionar os profissionais que recebem, nem podem se desfazer destes por qualquer razão, a gestão das diferenças entre as práticas docentes é vista como uma tarefa difícil e conflituosa. Do mesmo modo que outras UEs da rede, a EMBB tinha um grupo heterogêneo quanto às posições pedagógicas e políticas, quanto ao grau de engajamento no projeto e à dedicação ao trabalho, domínios mais diretamente relacionados às posturas dos docentes em sala de aula e nas relações no estabelecimento de ensino.

Entre as profissionais da educação da EMBB, existem algumas que destoam da maioria por uma postura política menos engajada nas questões da escola, da rede e da categoria dos professores. Outras, destoam pedagogicamente, por promover uma prática em sala de aula mais distante do que próxima daquela proposta no PPP, e mais próxima da chamada educação tradicional. Existe um grupo ainda que se difere porque não apresenta a mesma doação cotidiana de energia ao projeto. Algumas, imagino, poderiam ser, em maior ou menor medida, encaixadas nos três perfis anteriores. Essas diferenças são às vezes mais, às vezes menos respeitadas, desde que não extrapolem certos limites. A estipulação destes limites é algo em constante negociação, mas segue alguns critérios. O fato é que as professoras citadas, por motivos diferentes, apresentavam práticas que há algum tempo destoavam do padrão desejado pelo grupo dominante de profissionais da escola – o daqueles que procuram desenvolver práticas em acordo com as estipuladas no PPP. Ao final, durante toda a crise, e por mais que algumas estivessem tentadas a isso, não foi adotada nenhuma medida baseada na adesão ao projeto, prevalecendo o critério da antiguidade.

Na manhã seguinte, toda a equipe pedagógica estava presente na reunião com os responsáveis. Foram menos de 40 minutos de encontro, realizado na quadra

da escola, e no qual 67 responsáveis assinaram presença - algo entre 20 a 25% do total. Após o agradecimento à considerada muito significativa presença de responsáveis em um chamado para o dia seguinte, a reunião se iniciou com a fala da diretora Teresa:

*Essa urgência de reunião se deve ao fato de que todos os anos, no final do ano, a gente recebe uma coisa chamada lotacionograma, que indica a quantidade de funcionários que a escola vai poder contar para o próximo ano. Até esse ano, dentro do possível, a gente conseguiu organizar a escola de maneira que todas as crianças tivessem garantido o direito à sala de leitura, à sala de informática, à SSA, que é um projeto aqui da escola. Pra nossa surpresa, quando a gente pensa que nada pode piorar nesse município, chega um tirano, o novo prefeito, que estabelece normas que pioram a situação das escolas. O que significa isso pra nós da EMBB? Nós perderemos, se formos acatar as medidas da SME, 13 funcionários! Porque eles acham que aqui tem muita gente, assim como em todas as escolas. Isso é uma brincadeira, né? Na verdade, eles sabem que aqui não tem muita gente, mas como eles não querem gastar mais dinheiro pagando professores, fazendo concurso, eles querem desmontar os projetos de escola que já existem. Então, o que vai acontecer aqui? Nós vamos ficar com menos uma merendeira. Nós temos 4 para 400 alunos. Nós vamos perder um auxiliar de serviços gerais, uma pessoa a menos na limpeza. A gente já tem dificuldade de manter a escola limpa com o número que a gente tem, imagina perdendo. Vamos perder um porteiro. O que significa que ou a Laura ou o seu Oscar, a gente vai ter que mandar pra outra escola. A gente vai perder um professor de sala de leitura, porque, aqui na escola, todas as crianças têm uma hora e meia de sala de leitura. Eles querem que as crianças passem a ter 50 minutos, o que significa que um professor só atende a escola inteira. Só que pra isso, o professor vai ter que ter disponibilidade de vir manhã e tarde. Quem trabalha com duas matrículas, ou quem trabalha em outra rede, não pode. Então, dificilmente, um professor vai aceitar ficar nessa tarefa da sala de leitura ou da sala de informática, que é a mesma lógica. Da sala de informática, ainda tem um agravante: crianças do pré-escolar, 1o, 2o e 3o anos não serão mais atendidas, não terão mais direito, acaba o atendimento da sala de informática. Só vai poder ir para o laboratório crianças do 4o e 5o anos de escolaridade. A gente perde um orientador educacional. Eu não sei se todos os pais sabem o que é. Aqui na escola trabalhamos eu, Diana, Maria e Érika. Pessoal que trabalha lá naquela salinha. Que atende os alunos, que organiza COC, enfim, que encaminha junto com o grupo da escola todo o trabalho. Duas de nós têm que sair. Perderemos também o direito a três professores da SSA. Ou seja, acaba o projeto de sala de solicitação. O projeto para os alunos que têm dificuldade de aprendizagem e vêm no contra turno. Portanto, eles acabam com isso também. Vice-diretor: eles falaram que não precisa, não. Que só o diretor dá conta de tudo. A Fátima, que hoje é a nossa vice-diretora, também sairia dessa função. Auxiliar de secretaria: nós temos três, a Joana, a Leonor e a Fátima - com a outra matrícula. Uma delas também teria que sair.*

Após uma introdução que explicitava o desalento com as práticas de gestão historicamente adotadas pela SME, a diretora apresentou didaticamente o que ocorria e as possibilidades de perda que a escola e os alunos teriam. Ela sabia que em geral os responsáveis presentes não entendiam a fundo a dinâmica de funcionamento da escola. Durante sua fala, a maioria deles ouvia atentamente, outros já expressavam consternação. Camila continuou passando por uma análise política do conflito com a SME e da condição da escola pública, lembrando aos responsáveis a trajetória da EMBB, pedindo seu apoio e propondo uma ação:

*O que significa isso, gente? Perda de direitos já conquistados. As nossas crianças, os filhos de vocês, já estão num processo de muita desvantagem, se a gente for comparar com uma escola bem estruturada. Um aluno hoje do Colégio Pedro II, por exemplo, tem aula de música, aula de artes, professor de inglês, tantas outras coisas que aqui a gente ainda não conseguiu. E o pouco que a gente conseguiu, eles estão querendo acabar. A comunidade do Barro Branco nunca deixou isso acontecer. Os pais dessa escola nunca permitiram uma imposição dessa natureza, e por isso nós estamos chamando a vocês pra se unir com a gente nessa luta. A gente vai ter que deixar os nossos afazeres pelo menos um dia da semana - a gente tá propondo a quinta-feira. Vamos ter que lotar três ônibus aqui da escola pra ir pra porta da secretaria e dizer que a gente não aceita isso. Por isso nós estamos convocando. A briga é nossa, por um projeto de escola que a gente defende. Mas é, sobretudo, uma briga de vocês, responsáveis que tem os filhos aqui. Porque essa escola é da comunidade e vocês precisam brigar por esse projeto. Eu perguntei o que faremos e já estou respondendo. Porque nós estamos sem dormir, nós estamos nervosos desde sexta-feira, que nós recebemos esse e-mail. Essa escola aqui tem 25 anos de trabalho e a gente briga muito. A gente luta muito pra que esse projeto não desmorone. Não é à toa que a gente tem fila aqui pra entrar na educação infantil. Não é à toa que tem um grande número de crianças querendo vir pra cá no 1o ano. Quanta gente que chora quando não consegue vaga. É porque as pessoas, a comunidade compreende que a gente briga e luta pra que a gente ofereça uma escola de qualidade. E essa escola de qualidade está sendo construída em parceria com vocês. Sem vocês, a gente não vai conseguir. Então, o que a gente pensou? Ontem à noite, a gente saiu daqui, fez uma reunião de equipe, porque a Diana, nossa orientadora está licenciada e com dificuldade de locomoção, e fez uma reunião na casa dela à noite. E já agendamos uma reunião com a SME, com a subsecretária. A gente vai tentar, amanhã na parte da tarde, reverter isso, porque ela, diretamente, não falou assim: a EMBB vai perder isso! Mas ela mandou o e-mail pra todas as escolas, e a gente já tinha ido lá, conversado com ela, dito que isso não poderia acontecer. Como ela não nos deu a resposta, nós vamos lá pra que ela diga pra gente que esse e-mail também é para essa escola. Se ela reafirmar que é, a nossa proposta é que na sexta-feira, porque a gente precisa de um tempinho pra conseguir esse ônibus, ver como vai pagar também, a gente ainda não sabe, a gente tá construindo, na sexta a gente vai precisar que vocês venham e, além de virem, tragam mais 3 ou 4 pais.*

Esta fala exemplifica o modo muito acionado pelas profissionais da educação para lidar com as adversidades da condição de pobreza da maior parte da comunidade da EMBB. Assume essa condição, releva existir a desigualdade frente a outros segmentos da sociedade, mas propõe fazer o possível para reduzi-la. Depois das palavras acima descritas, Teresa ratificou que essa foi a proposta que surgiu após as reuniões de professores e da equipe pedagógica no dia anterior. E que, caso alunos e responsáveis tivessem outras visões e sugestões, que aquele era o momento de debater. Em seguida, três alunos, um pai, um professor e uma integrante da equipe pedagógica se pronunciaram no microfone. Uma aluna representante de uma das turmas do 3º, com 8 anos de idade à época, e integrante do conselho escolar (CE) disse assim:

*Bom dia! Viemos comunicar que a gente não está aceitando o modo que o prefeito está nos tratando. Então a gente queria que vocês lutassem pela ... essa escola. Por causa que essa escola foi construída não só pelo prefeito, mas pela ... toda equipe pedagógica. E a gente queria comentar pra vocês pra gente ir lá em Caxias. Pelo menos lutar pela nossa educação. Porque já vai sair um bocado de coisas que as crianças gostam. Tem pessoas aqui que pensam: ah, porque eu vou botar o meu filho nessa escola? Por causa que essa escola tem tudo. Não é verdade, porque agora o prefeito tá tirando, coisas que outras escolas particulares não tem, tipo a Sala de Informática, a Sala de Leitura, a Sala de Solicitação de Aprendizagem, que ajuda a aprendizagem de alunos que têm muitas dificuldades pra estudar aqui nessa escola. Então... aí, a gente queria pedir a ajuda de vocês. – Madalena, aluna do 3º ano de escolaridade.*

Outros alunos se colocaram sem a mesma eloquência da Madalena. Uma reforçou a necessidade de responsáveis e alunos organizarem uma manifestação. Outra fez um relato sobre o valor que dava à escola, pelo fato que ela tinha muitas dificuldades para aprender a ler na escola que estudava, e que foi na EMBB que ela conseguiu se desenvolver. Essa é, por sinal, uma constatação de muitos responsáveis e alunos, que enfrentaram trajetórias escolares muito duras. Um dos responsáveis mais atuantes, também membro do conselho escolar, e que viveu esse tipo de experiência com um filho que passara pelas redes pública e privada da região com um percurso considerado de fracasso e só conseguiu consolidar a leitura e a escrita com o acompanhamento feito na EMBB, colocou o seguinte:

*Bom dia, pessoal. O que eu vejo nisso tudo é um país que não quer investir na educação. Por quê? Não quer formar pessoas que tenham conhecimento de tudo. É perigoso pra eles isso. Pessoal, a LDB diz que a escola, a educação, não é fechada. É aberta pra comunidade. Então, nosso papel como pai é... Eu fico bastante preocupado com o*

futuro do meu filho, né? Como a diretora falou, nós estamos num mundo bastante competitivo, né? A escola tá aqui sempre fazendo o papel dela. Conservando o direito do cidadão, aberta ao público, né? Aí, entra um prefeito desse aí. Deus me livre, Pai, não tenho nem palavras pra dar uma qualidade pra esse cidadão, né? O cara mora na Barra da Tijuca. Vocês acham que ele vai se preocupar com Caxias, pessoal? Então ele tá tirando o pessoal assim por quê? Ele acha que tirando o pessoal sobra mais dinheiro pra eles. Então pessoal, nós temos que se unir. É o meu filho, é o seu filho. Só que isso tudo aí gera o quê? Nós não temos isso de graça não. Eu trabalho, vocês trabalham, o marido de vocês trabalha.. Nós pagamos impostos. Isso é um direito nosso. Não vamos deixar de mão dada não, vamos lutar. Porque é nos detalhes pequenos que a gente deixa passar é que tudo vem desandando no país. Então, eles tão aí no mundo da informatização, né? E é um direito nosso. Temos que abraçar e ir à luta. Nosso filho, nós, temos os mesmos direitos que as pessoas que moram na Barra, em Copacabana. Por quê? Nós também somos filhos de Deus. Não somos menor ou maior do que ninguém, não. O mundo é competitivo. Vamos se unir, vamos se abraçar e vamos lá conversar com eles, porque nós pagamos. Nada é de graça! Obrigado.  
– Nelson, pai de aluno.

Esse pai de aluno foi muito aplaudido pelos responsáveis presentes. Na defesa da EMBB, dos direitos de educação do seu filho e no esforço de mobilização dos outros responsáveis, seu discurso apresenta uma visão da Escola e da política que possui interseções e divergências com a que sustenta o PPP e orienta a prática da maioria dos professores. Para Nelson, a situação de dificuldade vivida pela Escola Pública está relacionada a uma ação intencional de grupos e classes sociais – “eles”<sup>75</sup>. Ainda assim, a Barro Branco cumpre os princípios da gestão democrática e de oferta de qualidade no ensino público, garantidos na Constituição e na LDB, mas o prefeito não. Tanto para ele, quanto para as crianças, a qualidade do ensino vinha sendo construída no cotidiano da EMBB ao longo de sua trajetória. A ação da prefeitura era entendida como desrespeitosa, injusta e uma ameaça ao direito a uma educação de qualidade, que a EMBB oferece a partir de seu esforço. Mesmo sendo uma instituição do Estado na esfera local, a escola não era compreendida do mesmo modo que a estrutura da prefeitura ou outras instâncias superiores.

O pai é sucedido por Fátima, que discorre mais uma fala que enaltece o valor da EMBB. Lembra que aquele governo foi o primeiro a estabelecer o regime de contratação temporária de professores - com vínculos de oito meses de duração,

<sup>75</sup> Em certa medida, sua perspectiva se aproximaria à de parte do campo crítico que identifica o problema da educação unicamente em movimentos e políticas impostos pelos níveis centrais do aparato estatal e de classes e grupos poderosos.

prorrogáveis por igual período<sup>76</sup>. Para ela, os professores contratados “não têm compromisso nenhum com a escola e a comunidade”. E, tentando traduzir em termos práticos as consequências da otimização para os responsáveis, supunha que um efeito da perda de treze funcionários poderia ser que a escola deixasse de cumprir o compromisso de nunca mandar as crianças de volta para casa antes do horário da saída, uma prática comum em escolas públicas que apresentam carência de profissionais ou docentes faltosos:

*Quando algum professor fica doente nessa escola seus filhos vão pra casa? ... uma das coisas que vai acontecer é a dispensa de alunos, porque (eventualmente) a gente não vai ter pessoas, por mais boa vontade que a gente tenha, a gente não vai conseguir cobrir. Porque é a falta... de outras pessoas que possam cobrir.*

Os responsáveis vêm o compromisso de não mandar alunos para casa antes do horário como um diferencial importante em relação às escolas vizinhas. Segundo alguns deles, a escola é a única da região que não adota esta prática – o que não quer dizer que não haja faltas e professores faltosos. Estes existem e, principalmente, é muito comum ver professores doentes e tendo que pedir licenças longas. Por outro lado, os profissionais da escola sabem o problema que o retorno de crianças mais cedo pode acarretar para famílias nas quais comumente os responsáveis estão fora de casa o dia todo para conseguir o sustento em um bairro extremamente perigoso. A valorização deste aspecto e a organização coletiva dão conta de amenizar o problema.

Mais à frente, a diretora Teresa lembra: “a universidade está do nosso lado”; avisando que a direção havia mandado um e-mail pedindo apoio aos pesquisadores que mantinham àquele momento algum vínculo com a EMBB. Ela tentava mostrar para responsáveis que, em sua grande maioria, não possuíam familiares próximos com formação universitária, que o interesse de pesquisadores na escola era um dos fatores que demonstrava sua excepcionalidade e qualidade. Mesmo que somente um tenha se colocado durante a reunião, parecia que muitos responsáveis estavam contrariados com a proposta da prefeitura. Tanto que, após o encerramento, muitos responsáveis seguiram debatendo a situação. Duas mães propuseram à diretora

<sup>76</sup> Essa medida da prefeitura, justificada pela enorme falta de professores devido aos então 7 anos sem concurso público, foi recebida pelos profissionais da rede e seu sindicato como um passo a mais para a precarização do trabalho e da qualidade do ensino na rede de Caxias. Até o início daquele ano, as carências eram cobertas com aulas extras dos professores concursados. Os professores contratados ganhavam menos que os efetivos – embora o valor fosse até duas vezes maior do que em várias redes públicas da região, e a seleção ocorreu por meio de análise de currículo e redação - critérios muito questionados pelos profissionais da educação da rede.

apelar aos canais de TV, “chamar o SBT e a Record”, pois isso teria surtido efeito em eventos ocorridos em outras escolas da região<sup>77</sup>. Uma terceira mãe sugeriu que a diretora procurasse a “Dona Iracema”, candidata moradora da comunidade que não conseguira se eleger vereadora no ano anterior, para que atuasse como mediadora (PALMEIRA e HEREDIA, 2010) entre a comunidade escolar e o Estado: *“Ela como política e com contatos pode ajudar. O povo quis votar em outro que não é do bairro. Se tivessem votado nela, ela poderia tá ajudando a gente agora”*.

As diretoras encerram a reunião contando com a presença dos pais, caso necessário, numa reunião na SME dentro de três dias. Minutos após o encerramento, integrantes da equipe pedagógica disseram sentir muito mais apoio deles nessa mobilização do que em tempos de greve:

“Nas greves, nós não temos tanto apoio dos pais. O que há é um respeito negociado. Os pais não apoiam intensamente, mas como a escola tem em sua trajetória uma relação boa com eles, eles aceitam sem reclamar” – disse a diretora.

A relação entre professores e responsáveis na EMBB é um diálogo entre diferentes com uma “causa” em comum, no qual os primeiros acham que, em geral, pessoas da comunidade possuem poucas ferramentas para distinguir o trabalho pedagógico da EMBB do resto das escolas públicas. Lembro-me, por exemplo, do olhar de espanto de uma das orientadoras quando, em uma visita à comunidade, um dos pais que vinha recebendo, junto com seu filho, acompanhamento cuidadoso e detalhado pela equipe pedagógica nos últimos dois anos por viver numa situação extremamente precária colocou o trabalho da EMBB em pé de igualdade com uma escola vizinha na qual estudava sua filha. Esse estabelecimento vizinho era criticado por alguns responsáveis da EMBB e por alguns profissionais da rede devido a certas ações consideradas imorais ou até ilegais e pela falta de cuidado com aspectos pedagógicos, mas aquele pai não era capaz de fazer a distinção.

---

<sup>77</sup> Um desses eventos ocorrera em uma escola que eu trabalhei, localizada a menos de 2 km da EMBB. Como a situação se passou no turno da manhã, e eu lecionava à noite, a versão que me chegou era que a responsável estava totalmente equivocada em sua demanda e mobilização. Este processo de mediação das demandas educacionais como forma de ação na esfera pública local não é exclusividade brasileira. Assistindo uma reunião de coletivos de associações de pais na periferia de Paris, descobri que um grupo de responsáveis acadêmicos e militantes criara um curso sobre como movimentos de pais devem lidar com jornalistas. Tal fenômeno de mediação das mobilizações educacionais aparece em pesquisa realizada por LAFAYE e DUTERCQ (2007), sobre as ações para escolarizar filhos de imigrantes que ocupavam um prédio abandonado.

Os profissionais da educação faziam um esforço de demonstrar sua qualidade pedagógica para os responsáveis – assim como precisavam fazer com a SME, tentando sensibilizar a comunidade acerca do que estava em jogo naquela contenda. Esperavam que com isso pudessem mobilizá-los, e que sua participação evitaria o corte de pessoal. Eles, representantes do Estado no bairro, acreditavam que o envolvimento de cidadãos do Barro Branco demandando seus direitos exerceria um poder regulatório/coercitivo sobre os gestores.

Inúmeros trabalhos apontam que o conhecimento da família sobre a educação e a orientação do percurso no sistema escolar pesam sobre a trajetória dos alunos e sobre a capacidade e os sentidos das ações dos responsáveis sobre a escola (VAN ZANTEN, 2001; 2009; NOGUEIRA, RESENDE e VIANNA, 2013; BRANDÃO e PAES DE CARVALHO, 2015; e LAREAU, 2011). Nogueira, Resende e Vianna (2013) apontam a complexidade dos processos de mobilização familiar em torno da escolarização dos filhos em famílias de classes populares da periferia de Belo Horizonte, chamando a atenção para estratégias desenvolvidas para a escolha do estabelecimento e o acompanhamento da trajetória escolar. Estas estão balizadas por condições objetivas que, contudo, se relacionam com subjetividades e comportamentos nas interações entre a conduta do aluno, a família e a escola. No caso aqui descrito, podemos acrescentar mais uma dimensão a esta mobilização familiar, associada ao mecanismo de regulação da qualidade da oferta do serviço. Não bastava matricular e acompanhar os filhos, a garantia da qualidade do trabalho e da experiência pedagógica vivida pelos alunos dependeria também de um engajamento dos responsáveis nos protestos para pressionar a SME.

Trabalhos etnográficos internacionais apontam como as ações dos responsáveis possuem um papel regulador do trabalho dos profissionais da educação no estabelecimento de ensino e das ações dos órgãos gestores, um poder que possui variações de acordo com a classe, os grupos de pertencimento e de interesses, e a inserção territorial (LAREAU, 2011; VAN ZANTEN, 2001 e 2009; DUTERCQ e LAFAYE, 2007<sup>a</sup>; 2007b), e com o papel atribuído ou conquistado pelos responsáveis na dinâmica de coordenação do trabalho escolar. Estes trabalhos dão a entender que, mesmo em realidades como a metrópole de Paris ou a Califórnia, a presença de responsáveis de classe média tende a contribuir para o incremento das capacidades de organização e ação dos coletivos e associações de pais. Os responsáveis desta classe tenderiam a desenvolver uma relação não

subordinada às instituições estatais como a Escola, a possuir mais ferramentas para questionar as ações dos professores e um maior capital social que teria mais poder de influência em suas demandas.

Nos primeiros anos, a associação de moradores (AMJBB) cumpriu um papel fundamental na organização da escola, mas a mudança em sua forma de atuação em meados dos anos 1990 tornou a ação da comunidade e, em especial, dos responsáveis, mais atomizada. Isto, portanto, não significa que muitos desses não se interessassem e se mobilizassem junto aos profissionais da educação. A maioria dos responsáveis de alunos que pude observar nas interações cotidianas ou em reuniões de específicas, despossuídos de um saber mais complexo e formal sobre a pedagogia e o sistema de ensino, utilizavam parâmetros mais vinculados às formas de interação e respeito aos direitos e à dignidade das crianças e das famílias para avaliar a qualidade da EMBB. Estas qualidades, possivelmente, não se perderiam após o processo de otimização. Para os profissionais da educação, além de uma redução de direitos, significava uma perda técnica irreparável, algo que parece ter sido compreendido pelos responsáveis, facilitado pela concretude que representava a restrição de aulas de informática, de leitura e a saída de profissionais. Tentar realizar com os responsáveis uma reflexão que os levasse a construir um maior conhecimento sobre a escola e o sistema era visto, neste e em outros casos, como um instrumento de empoderamento deles e da escola, e, conseqüentemente, de manutenção da qualidade. Neste caso, mesmo que com reminiscências de uma relação hierarquizada e disciplinadora entre profissionais da educação e responsáveis das classes populares, estes últimos não eram vistos como um problema, mas como potenciais aliados<sup>78</sup>.

Nas falas daqueles que foram ao microfone durante a reunião, observava-se um trabalho sobre a identidade da organização escolar Barro Branco que incluía um misto de enaltecimento do trabalho e da história da escola, um discurso pedagógico e de sensibilização, com um incentivo militante ao engajamento pela escola e de

---

<sup>78</sup> A mesma literatura que identifica a regulação exercida por associações e movimentos de responsáveis sobre escolas públicas em países como EUA e França, relata os conflitos da convivência destes atores com os profissionais da educação (LARAUEU, 2011; e VAN ZANTEN, 2001 e 2009). As famílias das classes populares são muitas vezes vistas como a origem dos problemas dos alunos, e por isso, frequentemente, recebem o mesmo tratamento disciplinador que os alunos. Dutercq e Lafaye (2003, 2007a e b), mostram como, em alguns casos, professores podem ser indiferentes às mobilizações das associações para tornar as escolas mais democráticas. No caso da EMBB, essa dimensão disciplinadora dos responsáveis estava bastante presente, mas variava bastante na ação de um profissional para a de outro, de acordo com os temas e contextos.

medo da perda daquilo que existia e fora construído em quase três décadas. Se os profissionais da educação vivem a escola por longos períodos (os professores estão, em média, há 9 anos na escola, e as integrantes da equipe pedagógica há 18 anos), alunos e responsáveis precisam ser anualmente incorporados à dinâmica da Barro Branco.

As dimensões do direito à educação e da qualidade perpassaram as falas de alunos, responsáveis e profissionais da educação. Porém, em uma dimensão da disputa pelos conceitos às vezes ofuscada no debate público brasileiro. Especialmente, a qualidade passava pelo respeito aos direitos, pela manutenção e expansão da oferta de serviços escolares na estrutura pública de ensino, pelo enfrentamento das desigualdades existentes, inclusive, no próprio sistema público de ensino, no qual a rede federal, citada como referência pela diretora, está muito à frente das redes estaduais e municipais. Para eles, o parâmetro e a meta de qualidade não eram uma média em um exame, mas ofertar em bairro pobre da periferia da metrópole o mesmo serviço educacional das melhores escolas federais ou privadas.

#### **4.5 Encontrando o outro lado: a organização da rede e o eclipse do pedagógico**

No dia seguinte à reunião com os responsáveis, a equipe pedagógica não conseguiu se reunir com a subsecretária de gestão de pessoal, que alegou ter sido chamada a uma reunião no prédio da prefeitura. Contrariadas, e já na SME quando informadas do cancelamento, buscaram uma outra subsecretária para conversa. Também conhecida de algumas das integrantes, a gestora as recebeu para uma conversa de quase duas horas, durante as quais o diálogo passou por pontos os mais diversos, embora sempre tivesse como pano de fundo o processo de otimização e a situação da EMBB. O encontro se deu de modo amistoso e respeitoso, embora a todo instante um lado tentasse apresentar e convencer o outro de seus argumentos.

A subsecretária começou tentando explicar qual era a visão do prefeito e dos gestores sobre a situação que encontraram na rede. Depois, foi debatido o caráter das funções pedagógicas e sua relação com o sistema burocrático do Estado. Discutiu-se as políticas de formação e de lotação de servidores, o funcionamento da educação tecnológica na rede, o IDEB, a prestação de contas do PDDE, a infraestrutura das UEs, as licitações, as máfias que se beneficiam da educação no município, os problemas de lotação e de formação dos funcionários da SME, até os

dilemas pessoais vividos por uma orientadora da rede exercendo o papel de gestora em um município como Caxias. Durante o encontro, a subsecretária admitiu que citava a EMBB como referência e afirmou que o caso da escola poderia dar pistas à SME de como incrementar o IDEB municipal, pois a intenção do governo era de melhorar, mesmo que ainda não estivesse acertando “na forma”.

As profissionais da EMBB chegaram para aquele encontro com uma imagem bastante negativa do prefeito, a qual a gestora foi tentando repetidamente desconstruir. Para isso, fez questão de relatar as posturas do mandatário em reuniões com a cúpula da SME, se esforçando em apresentar o ponto de vista do político e dos gestores, como um contraponto ao colocado pela equipe pedagógica.

Descreverei aqui os diálogos que ilustram o conflito vivido entre a visão da escola, dos gestores e a que eles diziam ter o prefeito:

*O que eu estou querendo reproduzir aqui é exatamente as reuniões que a gente tem tido em âmbito de prefeitura. O que o prefeito tem sinalizado pra gente? Que hoje a chamada de um concurso público implica em a gente trazer para os cargos os profissionais para os quais eles foram concursados. Então, vamos supor: se há na rede uma demanda de dirigente de turno, que a gente faça concurso público para dirigente de turno. E que a gente coloque o professor que fez concurso para professor para regência... Ele disse que para conseguir um concurso público hoje... e é o que ele tem chamado a secretária de educação para responsabilidade. É que ele não tem como pedir concurso sem arcar com a responsabilidade fiscal, junto ao Tribunal de Contas, de fazer uma chamada de concurso tendo 52% dos profissionais de Caxias desviados de função.*

*Diana: “está errado, Ana Paula”!*

*A gestora Ana Paula segue: “Eu sei. Eu não estou questionando...”*

*Diana: “Cabe a vocês da SME discutirem isso. Qual é o entendimento dele também, né? Mas o prefeito não tem a obrigação de saber isso. Ele é médico”. Gestora: “Deixa eu só concluir? Quais são as duas lógicas do ponto de vista da administração? Qual é a questão que está posta, independente da formação do representante do executivo? Para você pedir um concurso, você precisa justificar que tem carência na rede. Ele disse: eu preciso estar com minha pasta arrumada. Preciso mostrar que preciso dessas vagas. Aí, ele pergunta à secretária: há carência na rede? O que ele falou para a secretária? No dia 2 de janeiro, assumi o compromisso político com você de trazer todos os profissionais para a sua função. O meu ônus político foi não ter professor pendurado em Câmara Municipal, ficar pendurado no gabinete de político. Se você perguntar ao vereador A ou C, estão todos de cara quadrada, saem daqui rindo e falando mal do meu governo. Não quero professor na Secretaria de Cultura, de Esportes... Professor tem que estar na educação... Professores que estão em outras secretarias, é um problema da SME, e não têm o meu aval político para tal. ... Nem eu sendo amigo do presidente do TCE eu consigo autorização para concurso nessas condições”.*

*Diana: “Desculpa, mas pode sim”.*

A gestora segue com a reprodução da fala do prefeito, argumentando com dados. De aproximadamente 5000 profissionais da educação concursados para trabalho com turma, uns 2500 estariam fora da sala de aula. Afirmou que havia 42 “P2” (professor de séries iniciais, com formação em pedagogia, com carga horária de 22h semanais) trabalhando como supervisores de merenda, outros tantos como responsáveis de merenda, dirigente de turno, sala de leitura, mediador de tecnologia, quase 100 como supervisor pedagógico. Para cada função citada ela colocava a pergunta que o prefeito fazia à cúpula da SME: “Esse profissional fez concurso para essa função”? E, segundo seus cálculos, se as pessoas retornassem aos cargos para os quais concursaram, não haveria carência de profissionais em sala de aula nem na orientação pedagógica e educacional. Assim, o plano do prefeito era por todos de volta em sala de aula e contratar profissionais para essas demais funções: “Eu não tenho carência de professor e orientador. Eu tenho carência de SL. Então eu abro concurso para professor de SL. Vou abrir concurso pra inspetor escolar, ... pra tecnologia. Não vou abrir concurso pra P2 e para o desvio de função” – teria dito.

Todas as quatro integrantes da equipe pedagógica presentes foram instantâneas na discordância com o ponto de vista apresentado pela gestora. Colocavam em jogo a disputa dos sentidos pedagógicos de certas funções e exigiam uma tomada de posição estratégica das gestoras da SME. Ademais, defendiam uma flexibilização no processo de burocratização de certas funções dentro do sistema de ensino municipal:

*Diana: “Mas não é desvio de função, Ana Paula. Qual foi a resposta de vocês? O prefeito achar isso não me causa estranhamento. Agora, acho que algumas coisas a gente não vai avançar aqui... isso é uma discussão maior que tem que ser feita com o sindicato. Para começar, a fala do prefeito já começa torta, porque o TCE não foi eleito para administrar o município... ele tem um papel assessor. Ele não tem um papel interventor nesse sentido. Pode reprovar as contas. Pode orientar os prefeitos no contingenciamento das verbas. Parou aí. Segundo, os dados que o SEPE tem se contradizem com os dados do prefeito. Nessa esfera, quem tem que discutir é o SEPE e o prefeito. O que me causa estranheza é... eu espero que vocês tenham respondido a isso aqui. Isso é uma concepção atrasada de educação. De que tem que abrir concurso para alguém que vai trabalhar com tecnologia educativa na escola. ... Para trabalhar com tecnologia, com sala de leitura ou como merendeira numa escola? Aí a gente está falando de projeto pedagógico, falando da educação dos nossos meninos. E aí não dá pra ser um concurso específico para esse cara, que vai chegar*

*com uma formação diferente, como é o que já temos nas que terceirizaram. Não vai abrir concurso para isso, a gente sabe. E, claramente, a gente vai cair em computação. Vai acabar de vez com o pouco que a gente conseguiu construir na rede de Caxias”.*

A equipe pedagógica lembra que a subsecretária havia feito concurso para orientadora e argumentam que alguns desses cargos tinham que ser ocupados por professores ou orientadores: dirigente de turno, professor de sala de leitura, sala de informática e supervisor. A gestora admite que concorda com o prefeito na maioria dos pontos e que a interação com ele “tem se dado de maneira dialógica”, mas que os pontos de vista da cúpula da SME seriam costumeiramente refutados. Ana Paula põe em questão a necessidade de dirigentes de turno terem formação de professor e de ganharem gratificação de regência de turma, e recebe a contra-argumentação de que em Caxias dirigentes de turno precisam se relacionar com a comunidade, com os alunos, acudir crianças em apuros, substituir professores ausentes ou faltosos. A discussão vai girando em torno da relação entre função, provimento e formação dos profissionais que atuam no sistema de ensino, e Diana lembra um fato ocorrido na rede nos anos 1990:

*Quando abriu concurso para estimulador materno-infantil, e era só exigência do antigo 2º grau, a gente recebeu uma garotada na rede que ia desesperada para o SEPE pra dizer: gente, é pra limpar cocô do neném e eu não sei o que fazer com isso. A gente padeceu na rede naquele período. Porque estimulador materno- infantil qualquer um podia fazer.*

A gestora mantém a discordância acerca da função do dirigente de turno. Diz que em outra rede na qual trabalhou com o prefeito eles criaram o professor substituto e o dirigente não pegava turma e que eles pensavam em mudar o regimento para fazer o mesmo em Caxias. A equipe pedagógica contra-argumentou pedindo que ela tivesse “uma visão de rede”, e que pensasse o contexto político do município. Pois, se a atual gestão da SME propusesse o professor substituto e acabasse com o dirigente de turno, um ano após poderia entrar outro grupo e que não encampasse a proposta, podendo as escolas ficar sem professores substitutos e sem dirigentes de turno. Em seguida, convidam a subsecretária para ver como funciona o trabalho do dirigente na EMBB e lembram que:

*“o dirigente lá na escola não é cargo de confiança do diretor. Ele é escolhido pelo grupo... porque ele tem que articular o trabalho dos professores, tem que ter um trânsito nas turmas, com o pessoal de apoio, ele faz parte da Equipe Pedagógica Ampliada (EPA).*

*Problemas com os alunos, com os pais... Porque o dirigente tem que conhecer a realidade das famílias, dos alunos. Ele tem espaço no COC para relatar. ... Então o que pode ser colocado em discussão (com o prefeito) é a regência de turma. Discutir que tem que ter um professor substituto para esse cara não reger turma. O conflito nos papéis aí está nas eventuais regências de turma, que não são tão eventuais assim no cotidiano da escola. E a função propriamente pedagógica que ele executa no turno, porque coordenar turno de escola não é uma tarefa técnico-burocrática. Se está sendo em alguma escola, a SME está falhando por não oferecer capacitação a esse servidor” – disse Diana.*

A gestora defende que, mesmo que se mantenha a função, a admissão deveria ser por concurso. Neste momento, eu comento que o risco seria as pessoas fazerem concurso para uma função que não saberiam bem o que é, e reforço o aspecto positivo da escolha entre os membros da escola. Diana lembra à gestora que o regimento interno da rede aponta essas funções como de caráter pedagógico, e que por isso ter professores aí lotados não se caracterizaria por desvio de função: *“quando esse regimento foi feito – e ele foi muito mal feito, diga-se de passagem... foi dentro de uma concepção completamente diferente dessa... para ser considerado desvio de função, vocês vão ter que mudar lá”.*

Em suas intervenções, chamavam atenção para como a organização das funções na rede de ensino poderia influir na organização e no funcionamento cotidiano das escolas, como elas não poderiam ser pensadas sem uma compreensão do contexto político do município, e que este era um assunto carente de uma análise mais aprofundada por parte dos gestores. Ao mesmo tempo, a conversa indicava como os gestores não costumavam acessar ou não conheciam meios para um debate mais reflexivo sobre essas questões, ou seja, uma reflexão ampla entre as possibilidades de ordenamento das funções e tarefas dentro da rede municipal e suas influências sobre o dia-a-dia das UEs – algo tampouco discutido a fundo no meio acadêmico.

A conversa apresentava diferentes perspectivas. Para a equipe pedagógica era um espaço de reivindicação das questões da EMBB e para defender uma visão sobre a rede. Já para a subsecretária, o diálogo serviu como instrumento de reflexão para subsidiar suas posições e sua prática na SME e, depois, como um espaço de desabafo. Em certos momentos discordavam, em outros convergiam. Em vários temas a subsecretária mudou em algo a posição de seu discurso durante a própria conversa. Em outros tantos, as integrantes da equipe pedagógica compreendiam

certos posicionamentos do prefeito ou das gestoras da SME, mesmo que não concordassem com eles, dado o “caos” organizacional com que haviam se deparado no órgão. Um ponto de convergência estava na análise da situação da rede naquele momento, em sua debilidade associada à (des)organização da SME. Mas se a gestora defendia que o atual governo chegava com um propósito e uma disposição diferente, a equipe pedagógica apontava que no dia-a-dia da escola a diferença não era perceptível:

*Diana: “Eu ainda tenho muita esperança do seu nome aqui dentro, Ana Paula... De que a gente não tenha mais retrocesso do que já teve nessas últimas gestões. Porque se a gente for avaliar da época que a gente entrou na rede para hoje, a gente teve avanços nas questões salariais, mas a gente tem tido um retrocesso brutal, desde a saída daquele grupo da Mércia Alves, em termos de organização pedagógica da rede. A gente não tem nada na rede hoje. A SME ainda desempenha essa função deseducativa de a cada hora mandar uma coisa pra escola, uma bomba. A gente já fica ansioso querendo saber qual é a próxima bomba que vai chegar. Internamente, ninguém se entende aqui dentro. Eu não estou falando novidade para você. Eu tenho uma expectativa positiva da sua presença aqui dentro. Porque a gente não brigou para que a gente tivesse liberação paga, licença de estudo remunerada, uma conquista nossa, que a gente teve que fazer muita greve, dormir em praça pública para ter liberação para os nossos quadros irem fazer mestrado e doutorado para estarem trazendo uma contribuição para essa rede avançar... Porque quando a gente brigou e foi acusado de corporativista para que a gente tivesse isso. Era entendendo que as pós-graduações poderiam contribuir para pensar avanço. Pensa o que a gente tem de formação na rede hoje? A formação está abandonada”.*

A gestora ficou em silêncio e não a contestou em nenhum momento. Mais adiante, admitiu que existe uma série de problemas na organização interna da SME – citando vários deles até o fim da conversa. Primeiramente, lembrou que quase a totalidade dos funcionários do órgão eram professores desviados de função. Repudiou o fato que havia quatro funcionários lotados só para dar entrada em protocolos, que havia P1 (professor de disciplina, que trabalha com os anos finais do ensino fundamental), com carga original de 16h semanais, que trabalhava na SME com duas matrículas e ainda ganhavam aula extra para estender o horário para exercer trabalho burocrático, que havia gente ganhando 15 mil reais para exercer tarefas que outros funcionários executavam recebendo 10 vezes menos. Por outro lado, havia profissionais com contratos precarizados que coordenavam projetos trabalhando como PSS, que segundo ela seria mais degradante do que ser terceirizado - haveria PSS e terceirizados ganhando, respectivamente, 900 e 2800

reais para exercer a mesma função. Além disso, reclamou da dificuldade de ter acesso a dados da realidade da rede em momentos de tomada de decisão. Em tom de incredulidade, afirmou que:

*“Nada é informatizado. Então, quando a gente precisa, a gente não tem isso nem em Excel. Quando perguntam quantos professores estão em projetos, a SME não sabe informar. Tem que contar um por um (no mapa estatístico de cada UE, localizado em um determinador setor)”*.

Aos poucos, as professoras passavam a entender melhor o tamanho do problema que a subsecretária apontava. A desorganização e os maus gastos na SME pareciam ter relação com a falta de recursos encontrada nas UEs. Entretanto, elas faziam questão de indicar que uma coisa é resolver essas questões de gestão de pessoal e de recursos no âmbito municipal, movimento entendido como necessário, outra, que não era vista como uma consequência intrínseca ao processo, era prejudicar o cotidiano e as práticas pedagógicas de escolas como a EMBB.

Para a gestora, a SME estava falhando na comunicação: “talvez se a gente puxasse um grande fórum com a rede e se jogasse essas cartas na mesa, e se buscasse um outro caminho... talvez a gente tivesse até otimizado esse processo”. Colocava-se aberta ao diálogo e situava o entrave mais na própria pasta da educação do que nas intenções do prefeito. A dificuldade de interlocução estaria mais na concepção que os gestores da educação possuíam do que no prefeito: “quando o prefeito vem e pergunta: mas porque é que o especialista tem que receber regência? E a nossa defensiva...”. Para ela, as gestoras da cúpula estariam tão presas a uma certa cultura da escola que teriam dificuldade de defender alguns pontos para quem é um estranho a esta. “Eu sinto que me falta argumento, que o argumento não convence. Quando ele pergunta: e o orientador pedagógico e educacional, eles dão aula? Não. Então não tem que ter regência” – momento em que todas as integrantes da equipe pedagógica afirmam que neste ponto concordam com o prefeito.

A subsecretária, retomando a ideia de que o governo tinha boas intenções, mas poderia estar errando na forma de agir, pergunta: “agora, o que vocês acham? O que a gente pode estar encaminhando”? Em resposta, Diana fala da importância de respeitar a autonomia das escolas, que algumas medidas da SME em relação às UEs têm ignorado os pareceres dos supervisores. Reforçam que a SME precisaria se interessar pelo conhecimento produzido nas escolas e sobre as escolas da rede. Em seguida, a gestora pergunta diretamente a mim: “você que está há um tempo

fora da escola e está como pesquisa... da intenção pra ação, o que você acha que a gente pode propor para estar mediando esse processo? Onde que a gente está falhando? Porque a intenção é boa! ... Porque o que chega para a base é muito distante da intenção da melhoria, entendeu? Entre a intenção e a ação, está muito distante”.

Confesso que me surpreendi com a pergunta, pois havia tentado me colocar como mero observador. Mas a respondi com a primeira coisa que me veio à cabeça, dizendo que um modo de melhorar a relação talvez fosse envolver as dezenas de professores que realizavam ou haviam concluído pesquisas de mestrado e doutorado sobre a rede ou outros temas da educação e usar esse conhecimento para subsidiar as ações<sup>79</sup>. Naquele momento, a SME não tinha um catálogo com os trabalhos de pesquisa realizados por seus profissionais da educação com licenças pagas pela prefeitura. Na verdade, eu já tinha feito a mesma proposta meses antes à coordenadora do Centro de Memória da Educação do município. Meses depois, soube que a SME teria começado a catalogar os trabalhos. E, na semana de planejamento de 2015, a SME realizou um seminário com apresentações de professores-pesquisadores da rede.

Eu também afirmei que seria interessante desenvolver meios de comunicar as razões e as ações do órgão à categoria, pois achava que a maioria dos profissionais da educação não seria contra uma reorganização na gestão de pessoal, contra o fim dos absurdos nos gastos e da desordem deixados pelas gestões anteriores. Mas que um ponto fundamental era como equilibrar princípios pedagógicos e utilitários-financeiros, que melhor seria se os últimos não se impusessem aos primeiros. Meses depois, a SME também passou a mandar e-mails informativos periódicos a todos os docentes. Não quero com isso dizer que essas ações da SME ocorreram por causa destes diálogos, mas apontar que, de certo modo, aquele governo implementava algumas ações que iam na direção das demandas de profissionais da educação que procuravam pensar a rede municipal, associadas às melhorias na comunicação e em trocas entre a categoria e o órgão gestor.

---

<sup>79</sup> Mais a frente, ela afirmou que faltava na SME quadros como eu, que “os professores com boa formação não querem ir pra SME”, e que o perfil dos funcionários lotados, a maioria professores, era dos de baixa formação. Seria interessante estudar por que isso ocorre. Em Caxias, me parece que o perfil dos governos e a falta de uma política de Estado não contribuem.

Ao longo do trabalho de sedução e convencimento empreendido com a subsecretária as integrantes da equipe pedagógica realizavam uma apresentação apaixonada e sincera do projeto e do trabalho cotidiano na EMBB. Lembraram que a qualidade da escola está inclusive atraindo famílias de novo perfil. Na segunda-feira seguinte, seria o dia de matrícula para alunos do 2º ano de escolaridade. Embora já tivessem avisado aos responsáveis que não haveria abertura de vagas, sabiam que muitos compareceriam à escola – como de fato ocorreu. Citam que foi necessário fazer sorteio para o pré-escolar. Diana conta que os responsáveis constantemente comentavam que é necessário fazer um anexo da EMBB e enaltece: “muito pai de escola particular... aluno com transporte escolar, mudou muito o perfil. Alunos com pais da FIOCRUZ! Alunos que estão saindo do SIOP e indo para a EMBB... e a gente fala isso com muito orgulho”! Depois, contaram que uma produtora estava rodando um documentário na escola, valorizaram a doação necessária para desenvolver tal trabalho, a ética profissional ali estabelecida, a coragem de se expor ao diálogo com pesquisadores renomados:

*Fátima: “... Ser pesquisado por Maria Teresa Esteban, por Regina Leite Garcia...”*. Diana: “A gente dá a cara a tapa!”

*Fátima: “Deixar entrar na sala de aula? Vem cá, isso aqui que você está fazendo... Isso não é fácil não. Porque é muito bonito... Ah, ele está fazendo pesquisa na escola... Ele entra (aponta para mim de novo) em sala, fica lá, acompanha. Não é só que está no papelzinho bonitinho, não.*

*Gestora: “Essas pesquisas, vocês conseguem dar algum retorno para a rede?”* Diana: “Não. Nunca demos”!

*Gestora: “A rede nunca se interessou”?* Diana: “Não”.

Mais uma vez, no esforço de sedução e convencimento para evitar a perda de pessoal, a equipe pedagógica estava procurando apresentar diversas dimensões que remetiam a aspectos demarcadores da qualidade da escola. E, ali, acabei por exercer um papel importante no diálogo, pois eu seria a prova de que elas não estavam mentindo, nem exagerando. Em vários momentos das quase duas horas de conversa, foram construindo um discurso acerca da qualidade da EMBB sem ter que utilizar o desempenho como parâmetro. A valorização do trabalho pedagógico realizado pelo grupo os fazia convidar os gestores para conhecer a escola sem titubear. O fato de haver uma pequena mudança no perfil dos alunos, de começarem a atrair crianças de classe média para um bairro distante e degradado, representaria um reconhecimento do trabalho por parte daqueles que usufruem o serviço. A qualidade do serviço ofertado estava fazendo alunos saírem do privado para o

público, de áreas centrais para uma área periférica – uma reversão dos sentidos da segregação educacional metropolitana identificada por Ribeiro e Kolinski (2010a).

A gestora, como contraponto, apresentava um panorama pessimista acerca de como via o trabalho na SME - desde a organização, o provimento de funcionários, as desigualdades salariais, até a tarefa árdua do trabalho de administrar a rede municipal de Caxias. Lamentava o fato que quatro funcionárias com boa formação e que em sua avaliação realizavam um bom trabalho já haviam pedido para sair com menos de um ano do novo governo. O órgão encontrava dificuldade para contratação de bons profissionais mesmo dotado de uma verba razoável, dando a entender que a (des)organização dificultava a realização de uma série de tarefas, contribuindo para que muitos desistissem do trabalho. Ela cita com indignação e desespero, por exemplo, que teve várias surpresas quando tentou entender a organização do órgão, pois a própria SME nunca teve um regimento interno:

*Se você não sabe qual é a competência de cada setor aqui dentro, você tem superposição e os cargos são criados e recriados de acordo com as políticas de governo. Então, quando muda o governo, a pessoa leva a memória, o back-up de um setor, e você não sabe o que compete a cada um. E tem setores que são estratégicos para a administração que nunca existiram. Exemplo: a estatística, que faz parte da estrutura organizacional, ela nunca existiu. Ela nem existe, só aparece na estrutura organizacional. Está aqui no papel a estatística (mostra o organograma vigente), mas isso não é um órgão da administração. Essa moça que trabalha aqui, ela nunca existiu como órgão. (...) Aí tem aqui a subsecretaria de gestão de pessoas. Mas cadê o departamento financeiro? O departamento de planejamento? Ele não existe aqui (aponta o organograma). E qual é o sentimento que eu tenho aqui? Que não tem (sub)secretaria de administração, e nem de gestão de pessoas. Aí, quem vem de fora tem esse sentimento do estranhamento. Eu sou da rede, mas fiquei quase 10 anos em outra. Esse exercício de estranhar o familiar é muito engraçado. (...) Numa reunião eu disse: gente, a gente está gastando 9 mil reais numa (sub)secretaria que não é nem de administração, nem de gestão de pessoas. A gente está gastando 9 mil reais para movimentar pessoas... não faz nada além de movimentar o profissional, porque não tem uma assistente social, um psicólogo, não tem nada. Ela movimenta pessoas. Um diretor brigou com o outro (professor) e o cara está revoltado. O que eu mais tenho aqui dentro é assédio moral... Normalmente, o que as pessoas mais tratam aqui dentro é de angústia, de assédio moral. Nove mil pra movimentar pessoas? Isso é retrabalho. ... A gente tem tentado redesenhar esses processos internamente. Teoricamente, o meu cargo é de assessoria especial. Vinculado a isso, eu teria todos esses setores (aponta no papel)... Aí eu conversei com a secretária (municipal de educação)... como não tem um regimento interno, eu sugiro a gente remapear esses processos antes de redesenhar. Aí, fui na comissão de legislação e*

*normas. Quando cheguei lá, uma outra subsecretária tinha juntado alguns cargos e departamentos... Aí eu falei, a gente não combinou de mapear e não mexer nos processos? Aí, ela me explicou: se juntar cargos e não mexer em valor, não precisa ir para votação na Câmara Municipal. ... O NACE? Pra mim é o setor mais estratégico da administração. Não é órgão! Não é nada. Você sabe o que é isso aqui? Simplesmente é o setor que coordena toda a prestação de conta dos conselhos (escolares), e não é nada na estrutura da organização! É um setor da maior relevância... coordena toda a prestação de contas dos PDDEs. E aí, chega um diretor que chega para mim, na maior naturalidade – eu não sei quanto tempo eu vou sobreviver, estou falando com a maior honestidade. Ele mandou um documento dizendo que o conselho escolar (CE) deliberou que a limpeza de caixa d'água não era uma atividade prioritária. Ele na qualidade de diretor endossou e mandou. Porque a SME não tem realmente – e está errado – um contrato de limpeza de caixa d'água. Está todo mundo errado, concorda? Mas como esse CE deliberou? Para mim, tem que destituir esse conselho e exonerar o diretor. Depois exonera a subsecretária, a secretária e o prefeito... Se eu sou diretor de uma escola e considero que limpar a caixa d'água não é uma ação prioritária....Se você tem a verba do PDDE e não vai limpar a caixa d'água por uma ação política? Destitui o conselho.*

Já com 1h14min de conversa, a equipe pedagógica começava a tentar concluir o encontro, mas a subsecretária se mostrava disposta a manter o debate sobre a situação da rede municipal. Depois, admitiu o desconforto e o estresse que vivia no cargo, que a havia trazido problemas de saúde, e que chegou a pedir para sair – movimento do qual foi demovida por colegas. E sinaliza que a pressão política dos professores ajuda positivamente, bem como as audiências públicas que vinham sendo realizadas. O desabafo da gestora só corroborava a impressão dos profissionais da educação da EMBB, e de outros tantos da rede, que a SME de Caxias pouco contribuía para a melhora da coordenação do ensino na rede municipal e do trabalho em cada uma das UEs. Finalizando, reafirmam a posição da escola, a sua urgência de resolver a questão. A subsecretária se compromete a ajudar, e redige de próprio punho um documento de validade exclusivamente moral, dizendo que esteve em reunião com representantes da EMBB e que a escola não precisaria entregar a lista de excedentes no dia seguinte – prazo estipulado pela SME.

Na sociologia vem se desenvolvendo um debate acerca da capacidade de intervenção do Estado, a partir, dentre outros fatores, da reflexão sobre a capacidade de ação da administração e, mais precisamente, de seu corpo burocrático. Scopkol e Finegold (1982), por exemplo, esclarecem que a estruturação, a trajetória da administração e as relações entre o corpo burocrático e outros segmentos sociais –

governo, movimentos sociais e demais instituições – podem influir no modo como políticas públicas são ou deixam de ser implementadas. No Brasil, pouco se estuda sobre as capacidades e ações institucionais dos órgãos gestores, como as secretarias municipais e estaduais de educação, para implementação e acompanhamento de políticas educacionais e para o suporte pedagógico às escolas.

As conversas com as subsecretárias de educação esclareciam, detalhavam e confirmavam para as profissionais da equipe pedagógica algo que já era identificado na experiência cotidiana na escola: o modo de organização e funcionamento da SME não contribuía de modo claro e sistemático para a garantia dos direitos educacionais dos alunos e para desenvolvimento de práticas promotoras de qualidade. Mas esta era uma visão compartilhada por quem estava na direção do órgão. Além de um prefeito supostamente autoritário, existia a realidade política e organizacional objetiva do órgão, resultante de sua produção acumulada em sucessivos governos, que, por outro lado, tornava compreensível um desejo de “otimização” e reestruturação da rede. O problema estaria, talvez, no fato de que, nestas ações de otimização, o “pedagógico”, um modo de racionalização que defendia o direito à educação pública de qualidade, era suplantado por um pensamento visto como burocrático, utilitário e economicista.

#### **4.6 Mobilizações na rede de ensino: a SME como administração e mediadora política?**

No dia seguinte à reunião com a subsecretária, a EMBB e outras escolas afetadas pelo ajuste ao lotacionograma realizaram uma manifestação em frente ao prédio da SME. O SEPE-Caxias apoiou a iniciativa com o fretamento de um ônibus, o aluguel de um carro de som e com a presença de alguns de seus diretores, que se colocavam como mediadores do acesso ao microfone, aberto a qualquer manifestante que quisesse se pronunciar. Deste modo, professores, responsáveis e alunos aproveitaram para mostrar sua indignação. Uma senhora, aluna do noturno da EMBB, se exaltou, chegando a chamar de “safada” a secretária de educação, a ameaçar uma invasão e bradar: “a gente não tem medo de você não”! Na gravação de áudio, me escuto pensando em voz alta: “agora que a secretária não negocia mesmo”. Se algumas pessoas aplaudiram seu discurso, outras vetaram seu nome para a comissão de negociação que subiu para falar com a subsecretária, pois, se a maioria dos alunos e responsáveis que foram ao microfone tinham um discurso de

enfrentamento, os profissionais da educação mais envolvidos na organização do ato buscavam a negociação.

Uma diretora do sindicato explicou para os passantes que aqueles eram alunos e professores da rede municipal protestando contra a “*vontade do prefeito de economizar com o que deve ser prioridade: a educação*”. Uma criança pediu para falar, mas se envergonhou: “*eu falo o quê?*”. “*Só o que você quiser*”, respondeu uma professora de outra escola. Talvez por estarem acostumadas a se posicionar em situações internas, e por terem mais acesso ao debate travado entre os adultos, os alunos da Barro Branco apresentavam mais desinibição e maior conhecimento do que estava em jogo, por meio de falas, em geral, mais bem articuladas. Outra aluna foi clara: “*tão tirando os professores lá da escola. Tudo de divertido querem tirar das crianças. Queria ver se fosse com eles, pra eles sentir na pele*”. Tanto as crianças como os adultos presentes, alunos do EJA ou responsáveis, apresentavam um discurso que incorporava uma consciência de uma relação de desigualdade de acesso à educação de qualidade e de injustiça:

*“ô, Secretaria, você não tem respeito por nós, sai daí! Sai do ar-condicionado e vem pro sol aqui. Porque nós estamos lutando pelos nossos direitos... são coisas que a gente gosta... e vocês têm tudo, né? Como somos pobres, tira tudo!” – se resignou uma terceira aluna da EMBB.*

Um menino que era um dos que inspirava mais cuidados e acompanhamento por parte da equipe pedagógica, devido ao seu comportamento agitado, disse:

*“Ôh, Secretaria de Educação, vocês acham que são melhores que nós só porque vocês são ricos e nós somos pobres? Se vocês colocarem o filho de vocês na escola pública, numa escola municipal igual a nossa, vocês não vão querer tirar nada, né? Tira deles também. Vai tirar só de nós? Só porque somos pobres? Vocês são ricos e acham que são melhores do que nós. Mas somos todos humanos!”*

Em suma, os alunos tentavam, com os recursos que dispunham aos oito, nove ou dez anos de idade, denunciar a desigualdade existente no sistema de ensino, em sua clivagem entre público e privado, que remetia a uma distinção crua e mais ampla entre ricos e pobres. Assim, uma aluna do 5º ano lembrou que na região em que morava não havia hospital. E, paralelamente, eram feitas denúncias sobre a situação precária de várias escolas da rede. Uma professora informou que em uma escola as pessoas merendam ao lado do esgoto em dias de chuva. Outro docente acusou que o esgoto de uma segunda UE era despejado no quintal de duas vizinhas. Um dos alunos do EJA da EMBB presentes na manifestação, David, era também

pai de um aluno do 3º ano de escolaridade da manhã. Ele fez um discurso de mais de 5 minutos e depois fez parte da comissão composta por um professor e um responsável de cada escola participante no ato, que foi conversar com a subsecretaria de gestão de pessoal:

*“A pedido de uma colega de sala ... ela pede pra não mexer com professores. Porque os pais querem ter educação para seus filhos. Os pais que estão tutelando seus filhos e dando exemplo para seus filhos. Porque o pai, que chega cansado do trabalho e vai pra sala de aula, é pra dar exemplo pro seus filhos e pra ele aprender também... o pai quer saber pelo menos o suficiente, o que o filho sabe... Em time que se ganha não se mexe. Pra que mexer no que tá bom? ... Gente, nós só queremos a melhoria. Nós não estamos aqui pra julgar nem jogar pedra. Estamos aqui lutando pelos nossos direitos de cidadão. Em nome do pai, em nome do filho. (...) Porque quando eu votei no prefeito, eu votei na esperança de ter água na minha porta”... – David, aluno do EJA e pai de aluno.*

Em seu discurso, este pai/aluno admitiu ter votado no prefeito na última eleição “na esperança de ter água na porta”. Expressou sua desilusão com o que se passava, pois a SME estava atacando os direitos de sua família. Quando subiu para a reunião com a gestora, relatam que realizou uma comovente fala sobre sua trajetória, as dificuldades que enfrentava como pai, trabalhador e aluno; sobre a situação das pessoas do bairro e os efeitos das medidas para suas vidas, levando a subsecretária às lágrimas. Contudo, o trabalho de sensibilização empreendido ao longo da manifestação também não trouxe resultados práticos imediatos, pois a secretária de educação não estava presente e a decisão foi postergada para a semana seguinte.

Neste mesmo dia 29, uma sexta, a diretora enviou um e-mail para os pesquisadores que possuíam uma relação mais direta com a escola naquele momento. Pedia que estes lessem a carta em anexo e que, se pudessem, enviassem algum manifesto até a segunda-feira, data do novo encontro com a subsecretária de pessoal. Esta foi a chamada “Carta aos Pesquisadores”:

**Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias ataca arbitrariamente a autonomia das escolas!**

Seguindo a lógica economicista adotada por inúmeros governos neste país, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em um processo claramente antidemocrático, impôs a sua rede municipal, com vistas a reduzir os gastos na educação e fugir à responsabilidade de realização de concurso público como forma de suprir as urgentes necessidades das escolas, propõe uma nova organização para o ano 2014, que na prática inviabiliza o funcionamento das escolas com a qualidade que desejamos.

Para nós, da Escola Municipal Barro Branco, mais do que desrespeitar a autonomia que vimos construindo ao longo dos anos, significa o desmonte do projeto de escola. Estas medidas impostas poderão acarretar as seguintes perdas:

1. *Inicialmente, 13 profissionais engajados no trabalho, terão que sair da escola;*
2. *Extinção do Projeto da Sala de Solicitação de Aprendizagem;*
3. *Redução dos espaços/tempos de acesso à leitura pelos alunos e a comunidade;*
4. *Restrição do direito à Informática Educativa de todas as crianças do Pré-escolar ao 3º ano de escolaridade e estudantes da educação de jovens e adultos;*
5. *Redução do pessoal de apoio: merendeira, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de secretaria, porteiro, orientador educacional e orientador pedagógico;*
6. *Extinção do cargo de vice-diretor.*

Estas medidas, além de representarem um dano grave à escola, significando a perda de direitos já conquistados para todas as crianças, também abrem a porta para o estabelecimento de contratos em espaços como a Sala de Informática, pois este projeto de “enxugamento” de pessoal, torna esta função itinerante, o que inviabiliza o professor de dupla matrícula (na mesma rede ou em outra rede) ocupar este lugar.

Considerando, que este é um projeto de escola que de alguma forma você também ajuda ou ajudou a construir, solicitamos uma manifestação pública em apoio a E.M. Barro Branco, podendo ser através de relato de sua relação com a escola ou simples declaração. Pedimos, ainda, que identifique a instituição da qual faz parte.

Na certeza de podermos contar com o seu apoio, agradecemos antecipadamente. Atenciosamente,  
E.M. Barro Branco.

Os pesquisadores acionados responderam prontamente ao pedido, inclusive eu. No dia 2 de dezembro, a reunião com a subsecretária de gestão de pessoal de fato ocorreu e os manifestos dos pesquisadores foram apresentados à gestora. Já cansadas da longa indefinição, a equipe pedagógica apresentou, com vozes que me transmitiam muito incômodo e constrangimento, a proposta de abertura de uma turma: “... *sacrificando um pouco a organização do projeto da SSA, mas entendendo a necessidade de abertura de vagas para o primeiro ano...*” – justificou Teresa.

Como fizera na reunião de um mês antes, e em consonância com a outra subsecretária, a gestora disse que tudo dependia das negociações da cúpula da SME com o resto do governo. Mesmo após a formalização da proposta de abertura de mais uma turma, a escola seguiu sem a resposta e com o clima de incerteza. A diretora lembrou que, dias antes, a SME afirmara em reunião com os representantes de escolas que respeitaria o projeto de cada UE e foi cortada pela subsecretária: “Sim, mas eu não tenho de onde tirar professor... e eu tenho clareza que o concurso

não vai me mandar professor para colocar em fevereiro na escola”. Os dois lados concordaram que a única forma de resolver de fato o problema da carência de docentes era com concurso público<sup>80</sup>.

A subsecretária fazia falas de consternação com a situação deixada pela anterior governo – investigado, por exemplo, por problemas na construção de escolas. As obras estavam paradas devido à investigação do TCE. Uma das escolas previstas era considerada urgente, pois o CIEP da região estava funcionando com 65 turmas. Em meio aos lamentos, recordou que trabalhara quase 30 anos na gestão rede, com sete secretários de educação diferentes. Todas as presentes concordaram que foi entre 1990 e 1996 que a rede mais avançou pedagogicamente, mesmo tendo menos recursos do que hoje em dia. Para ela, àquela época se debatia mais os rumos da educação, embora a infraestrutura também fosse ainda pior. As tentativas de negociação com a cúpula do governo na definição da otimização tinham levado a SME a trocar três vezes a data do processo de remoção: “eu nem sei se vou fazer remoção mais”. Demonstrando, igualmente, certa angústia quanto à situação e se colocando como defensora dos interesses dos profissionais da educação, ela se justificou:

*“Na reunião (com o CRE), exaustiva, eu falei o que a gente tem defendido junto ao prefeito o tempo todo, os aspectos pedagógicos... Nós estamos na defesa o tempo todo. O que está acontecendo é que a gente não está tendo essa reciprocidade. A gente vai em cada reunião (com o governo), convence um pouco, cada dia tentando convencer mais um pouco... Comunicamos que estava tendo movimento e as escolas chegaram aqui reivindicando. Fomos na sexta com uma outra argumentação reforçando aquilo que a gente já vinha... e avançou pouco. ... Não é que nós estejamos engrossando (o discurso do prefeito), a gente está defendendo a manutenção, mas está enfrentando essa resistência”.*

Ao menos no discurso frente ao pessoal da EMBB e aos representantes de escola, seu posicionamento diferia um pouco de sua colega, o que a fazia ser cada vez mais compreendida como uma parceira ou intermediária contra algo mais distante e inatingível:

---

<sup>80</sup> O Conselho de Representantes de Escolas (CRE) é uma instância representativa dos professores vinculada à organização do movimento sindical em Caxias. Nestes encontros, os professores eleitos representantes nas UEs debatem questões referentes ao sistema de ensino municipal com os diretores do sindicato e tomam encaminhamentos. Principalmente durante a data-base, o conselho serve como um espaço de produção de informação sobre a rede, de reflexão e construção de estratégias a serem levadas para a assembleia. Todas as 174 UEs da rede têm direito a um voto nas reuniões do conselho. Nos momentos mais importantes de negociação, as reuniões chegam a ter a representação de mais de 50 UEs.

*Érika: “Qual é a minha preocupação? Ele tem uma lógica de raciocínio para lidar com a educação, é essa lógica economicista perversa e barata que fica sucateando a educação... O que eu traduzo dessa conversa? No mínimo, ele foi insensível à manifestação da comunidade. Porque acho que, no mínimo, o prefeito tinha que ser sensível a um grupo que vem aqui e se coloca. ... É muito difícil você estar numa secretaria, tenta articular questões que você identifica que são necessárias pedagogicamente e não há uma recíproca do administrativo pra respaldar isso. Na verdade, (A SME) é o canal de interlocução. Se os pais não falarem com a SME, com quem vão falar?”.*

Pois:

*Teresa: “o que vai acontecer com a educação do município vai depender da relação que vocês consigam estabelecer, porque é uma relação de força. Ele está defendendo a economia, a gente tem que defender a educação. Vocês podem fazer história para o município representando avanço, mas também o atraso. E aí, é o nome de vocês. Nós que somos da base, precisamos estar o tempo inteiro solicitando isso a vocês, que vocês briguem pela educação do município”.*

Nesta reunião, a subsecretária já estava ciente da qualidade do projeto da EMBB. A equipe pedagógica parecia acreditar na fala constante e a cada encontro mais explícita da cúpula da SME de que havia uma disputa com os atores políticos-administrativos de fora da educação – que não pode ser comprovada nesta pesquisa. Assim, o diálogo se deu a partir da adoção, ao menos momentânea, desta perspectiva. Independentemente do propósito, a fala desta gestora deslocava estrategicamente a origem do problema da SME para o “governo municipal” e sua a política econômica do governo.

Nesta reunião, entregaram à SME um manifesto, que depois também entregariam ao prefeito. A pasta continha os documentos que justificam a ação pedagógica adotada na escola. Os textos do PPP, dos projetos de sala de leitura, sala de informática, SSA, uma planilha de atividades da escola, o folder de um curso de extensão oferecido aos responsáveis em parceria com a UERJ. Outro volume continha os manifestos dos pesquisadores em atividade àquele momento na escola e as declarações feitas por outros acadêmicos na ocasião de comemoração dos 25 anos da Barro Branco – evento que ocorrera um ano antes. Também anexaram os dois programas de TV gravados na escola – um sobre currículo e outro sobre avaliação do ciclo. Já no final da conversa, enquanto se escutava Érika dizer que todo o desgaste gerado era desnecessário para ambas as partes, a diretora insiste:

*Teresa: “A gente tem que chegar lá com uma boa notícia. Sua previsão, individual. A gente vai conseguir formar essa turma?”*

*Gestora: “Acredito que sim, porque a gente não tem onde colocar criança...”*

Ao fim, saíram com a indicação de que iriam conseguir abrir uma turma, e que os modos de organização da SL e da SI na EMBB não seriam alterados. No dia seguinte, ocorreria a reunião de enturmação que a escola instituiu autonomamente em seu calendário para debater a alocação de professores nas turmas. A decisão de criar mais uma turma para garantir que não perderia um terço de seus funcionários e a falta de espaço no prédio, fez com que a escola tivesse que desfazer as duas turmas homogêneas criadas para o ano letivo de 2013<sup>81</sup>. A proposta de criação destas turmas havia gerado uma grande e longa polêmica interna, e sugeria um trabalho de acompanhamento específico para esses alunos ao longo de três anos. O fim abrupto destas turmas caiu como uma traição para as professoras que se dispuseram a investir diretamente no projeto. Sentindo-se com uma faca no pescoço, o grupo teve que escolher entre fechar o projeto e garantir a abertura da 21ª turma, que garantiria a permanência de mais de um terço dos profissionais da escola; ou manter a coerência pedagógica e seguir na incerteza da viabilidade do “projeto de escola”. Na decisão, no voto, quase todos optaram pela criação da turma de 1º ano, o que causou uma série de tensões entre as profissionais da educação. As professoras das duas turmas de 4º ano que receberam no ano seguinte os alunos oriundos das turmas homogêneas relataram ter profundas dificuldades de trabalhar com a situação configurada após a criação da iniciativa e seu término abrupto. Uma delas acabou saindo da EMBB no fim do ano letivo seguinte.

#### **4.7 Sentidos, racionalidades, justiça e a regulação das qualidades na rede municipal de Caxias**

O capítulo dois descreveu as mobilizações mais diretamente associadas às necessidades de recursos materiais e infraestruturais e de constituição de uma identidade e de certa autonomia ou isolamento em relação à política local e sua influência sobre o sistema de ensino. O terceiro capítulo apresentou a necessidade de buscar conhecimento e recursos pedagógicos mais adequados que possibilitem

---

<sup>81</sup> Os profissionais da educação haviam decidido no final de 2011 montar duas turmas com alunos considerados “com dificuldade de aprendizagem” e com histórico de retenção no 3º ano de escolaridade – uma no turno da manhã e outra à tarde. Este processo decisório gerou um intenso conflito, pois um grupo, que incluía a maior parte dos mais antigos e dos mais engajados, incluindo toda a equipe pedagógica, era contra a criação dessas turmas.

um trabalho capaz fazer valer o direito à educação dos alunos do Jardim Barro Branco, um processo de constituição de uma identidade político-pedagógica da escola. Neste capítulo, foi descrita uma outra dimensão da experiência cotidiana dos atores da EMBB em seu estado constante de mobilização para ofertar um serviço educacional de qualidade na periferia: a interação da escola com as determinações pedagógicas-administrativas-burocráticas-políticas da SME.

Por mais que houvesse exageros, pelo momento de tensão que se vivia, as falas dos atores demonstram impressões e visões acerca da relação da EMBB com a rede municipal de ensino de Caxias e retratam um pouco de seu panorama organizacional. Pode-se identificar que, segundo o discurso das gestoras, o prefeito e sua equipe estavam dispostos a reorganizar as contas do município, após suceder um governo que deixou o município no vermelho. A redução dos gastos deveria estar associada a uma reestruturação da administração municipal, e a pasta da educação, maior despesa com o funcionalismo, tinha importância estratégica. Este discurso se reforçou ao verificarem altos gastos com uma minoria de professores “fantasmas”, cedidos ou que acumulavam gratificações, ganhando relativamente bem para exercerem cargos burocráticos simples. Junto a isto, a rede sofria com a falta de professores nas UEs, e estava a sete anos sem concurso público. Para o prefeito e sua equipe, a realização deste deveria ser antecedida por uma reordenação da lotação dos profissionais da educação, que seria condição para uma ponderação mais precisa acerca da carência de profissionais.

Na negociação com as profissionais da EMBB, as gestoras da cúpula da SME ressonavam este discurso trazido pelo prefeito, que se apoiava na tese de que retornando os profissionais desviados para suas funções, se reduziria drasticamente o problema de carência nas UEs. Bastaria, portanto, mover as peças, como num quebra-cabeças. Justificada nesta racionalização e numa suposta imposição do TCE, que não pude comprovar, a otimização era considerada importante para organizar a rede, para se viabilizar o concurso e para suprir a falta de pessoal; seria o passo necessário para melhorar o serviço nas UEs<sup>82</sup>. A racionalização trazida pelo

---

<sup>82</sup> Seria também interessante pensar o que significa colocar essas pessoas de volta ao trabalho em sala de aula. É provável que muitos entre os professores desviados de função façam parte de um grupo considerável de profissionais que se desiludiu e/ou se saturou do trabalho nas UEs e em especial com alunos. Na rede municipal, devido ao trabalho muitas vezes estressante, extenuante e insalubre, existe um número enorme de professores licenciados por questões de saúde, aposentados por invalidez, readaptados ou que, para não entrar em uma das três categorias anteriores, procura não trabalhar com turma. Recolocar essas pessoas em trabalho com turma sem melhorar as

novo governo (e pela suposta imposição do TCE) se depararia com as permanências de outras lógicas e ações de gestão da SME que predominaram até então na política municipal implementada ou reproduzida pelos governos anteriores, causando efeitos sobre o trabalho dos atores das UEs mais afetadas pelas medidas.

Neste processo de reorganização da rede de ensino, as profissionais da educação da EMBB e as gestoras reconheciam que caberia à SME fazer o contraponto: estas relataram ter que negociar com a cúpula do governo a composição entre princípios econômicos, políticos e pedagógicos que orientariam as ações de otimização. Porém, entre a urgente necessidade de reorganizar a gestão de pessoas na rede e o reiterado anseio de considerar o “pedagógico”, encontravam-se os problemas da estrutura organizacional do órgão gestor da educação municipal e a própria dificuldade das gestoras de reflexão em torno dos sentidos do princípio pedagógico em suas práticas vistas usualmente como administrativas – reflexão que tampouco se destaca entre pesquisas sobre a escola no Brasil ou no exterior.

Dentre as medidas usadas para implementar a otimização nas UEs, a SME lançou mão do fechamento de turmas no noturno e de um instrumento de regulação, um dispositivo, que determinaria um número necessário de profissionais por UE. Não posso afirmar se para os gestores o quantitativo de profissionais determinado pelo lotacionograma seria considerado o número ideal, suficiente ou mínimo necessário que a SME se propunha a garantir nas UEs. Contudo, a partir dessa racionalidade burocrático-matemática da organização pedagógica, uma escola com a história e o lastro da EMBB correu o risco de perder 40% dos profissionais por ter 20 e não 21 turmas.

Para as profissionais da EMBB, os números de profissionais por estabelecimento expressos pelo documento estavam aquém do considerado necessário para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A imposição da medida e a indefinição quanto a adoção de um tratamento diferenciado fez com que a escola tivesse que se submeter à corrida para ter uma turma a mais e poder garantir a manutenção de seus funcionários. O contraponto ao predomínio desta racionalidade nas medidas da SME se constituía uma das dimensões centrais da disputa em torno do princípio “pedagógico”. Enquanto passavam a compreender

---

condições de trabalho na rede pode amenizar o problema de suprir as carências de um ponto de vista burocrático e quantitativo, mas resta identificar qual seria o efeito pedagógico para os alunos e para o trabalho nas UEs.

melhor os problemas de gestão da rede, faziam a defesa do respeito ao “pedagógico e à organização das UEs”, que representava para elas o respeito ao direito à educação de qualidade dos alunos e o respeito aos profissionais incumbidos desta tarefa.

O “pedagógico” era um termo usado continuamente nas situações que se referiam às questões político-institucionais na rede de ensino. Ele se orientava a uma razão em prol da oferta de um serviço educacional de qualidade, da realização das boas práticas, da constituição de uma organização mais efetiva do trabalho na escola. Usado por diversos atores no sistema de ensino, o termo podia se amparar em concepções muito variadas de educação. No caso dos atores da EMBB, ele tinha um sentido, ou melhor, ele era, antes de tudo, um princípio orientador.

Os marcos normativos e regulatórios para os sistemas municipais de ensino estão colocados pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, que garantem o direito à educação de qualidade a partir de processos de gestão democrática. No caso da EMBB, como já apontado nos capítulos dois e três, era o respeito ou não à interpretação que davam a estes princípios que balizavam a percepção das ações da SME como corretas, incorretas, justas ou injustas. A preocupação das gestoras e do prefeito com a situação organizacional da rede foi compreendida como correta e justa. A implementação de medidas burocráticas e “economicistas” que atacavam o princípio do “pedagógico” eram incorretas e injustas.

Numa rede na qual a gestão não estaria baseada na garantia do direito à educação de qualidade, o que significaria o não reconhecimento da cidadania dos seus alunos, a disputa entre o “pedagógico”, o “econômico” e o “político” assumia relevância. Configurava-se, no dia-a-dia das interações político-administrativas-pedagógicas institucionais, uma disputa sobre qual princípio predominaria na relação entre a EMBB e a SME, bem como na regulação das ações para a organização da rede de ensino. E, talvez por dimensionarem a configuração deste jogo, tanto gestoras quanto atores da escola evocavam a importância da ação organizada dos profissionais da educação na regulação das ações do governo.

Em dado momento, as próprias gestoras admitiram a dificuldade de convencer o prefeito acerca de certos temas, justificando que, de tão óbvios e incorporados, era difícil se distanciar, refletir e argumentar contra alguém de outra área. A relação entre a distribuição de funções, pessoas e as concepções de educação, questão de fundo da controvérsia do lotacionograma, seria só um

exemplo de como a ausência de maior reflexão “pedagógica” acerca de diversos aspectos que envolvem o sistema de ensino público contribuem para a perpetuação de uma dada concepção de escola, de educação e da relação ensino-aprendizagem. Igualmente, ela esclarece como pode ser difícil produzir novas práticas pedagógicas na sala de aula sem uma reorganização do estabelecimento e do próprio sistema de ensino. Disto levanta-se uma questão fundamental para uma reflexão complexa sobre a Escola: as mudanças nas concepções e práticas pedagógicas deveria ocorrer em todos os níveis do sistema de ensino? Qual é a efetividade e os limites delas se restringirem às tentativas de mudar as relações na sala de aula?

As prolongadas conversas entre as gestoras e a equipe pedagógica da Barro Branco indicavam a necessidade, de ambas as partes, de debater e refletir sobre o sistema ensino do município e sobre a produção de normas para enfrentar as dificuldades encontradas. Nos diálogos entre a equipe pedagógica e as subsecretárias, indiretamente, se colocava esta discussão da relação entre as concepções de educação e a organização do sistema de ensino. De certo modo, havia ali uma abertura a um princípio de cooperação entre atores dos diferentes níveis pouco valorizada na estrutura da rede de ensino do município.

O corpo burocrático da educação municipal era composto majoritariamente por pessoas sem estabilidade no cargo e/ou que não prestaram concurso para tal. A dinâmica da política local tinha por hábito trocar um grande número de funcionários a cada câmbio de governo. Sem a informatização e um processo mais amplo de sistematização do conhecimento sobre a rede, e sem a estabilidade e a construção de uma carreira dos funcionários, a SME ficava mais dependente dos conhecimentos individuais e das posturas pessoais. Assim, o conhecimento acumulado por alguns atores-chave era fundamental. Na EMBB, esse conhecimento, resultado de anos de acúmulo de participações, debates e da manutenção de seu corpo docente, estava relativamente difundido entre os profissionais, e, em certos casos, era também acessado por alunos, responsáveis e funcionários.

Algo que facilitara a interlocução era que as próprias gestoras viam a organização e algumas das práticas históricas da SME como um problema maior do que dificuldade de lidar com o resto do governo. O fato de não haver o menor interesse das gestões anteriores sobre as práticas desenvolvidas na EMBB ou sobre as pesquisas de seus docentes nos dá pistas dos sentidos/racionalidades que

orientavam os governos predecessores – as licenças para estudos resultaram de uma conquista de data-base dos profissionais da educação, mas não se vinculavam a uma política de formação e produção de dados sobre a rede, pois estas não existiam. Isto aponta um outro aspecto da dinâmica da produção do Estado e da educação pública no município. Uma série de avanços no campo educacional resultaram das pressões da categoria de profissionais da educação, mas isso não significa que estejam incorporados a lógica de funcionamento da prefeitura, da SME e do sistema de ensino<sup>83</sup>. Na mesma direção, as impressões das próprias subsecretárias davam conta da existência de uma gestão orientada para a reprodução cotidiana do sistema, com esforços voltados para mantê-lo funcionando, como a escola que vive na pobreza e na urgência.

Por outro lado, as integrantes da equipe pedagógica defenderam algumas vezes que a SME precisava ter uma outra relação com as escolas e com o conhecimento nelas produzido. Falavam em respeito e parceria, em uma gestão mais democrática da rede, como previsto nos marcos legais. Em seus argumentos, estava a crítica da visão de que existe um gestor que sabe qual é o certo para uma rede de 174 UEs e que impõe este certo pela autoridade e pelo controle. Para elas, seria preciso sustentar e gerir a produção de conhecimento nas UEs, com uma organização da SME mais atenta aos processos e menos presa a resultados quantificados descritos em quadros de desempenho<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Talvez o melhor exemplo seja o dispositivo de grupo de estudos mensais, conquista dos professores no início dos anos 2000. A sua existência incorpora ao mesmo tempo a valorização da formação continuada em serviço e promoção do trabalho e da aprendizagem coletiva no cotidiano escolar, algo visto internacionalmente como promotor de qualidade do ensino. Contudo, desde entrei na rede de Caxias em 2005, esta norma nunca foi cumprida. Primeiro, porque a SME não se propõe a pagar dias ou horários extras para estudos. A partir daí, a obrigatoriedade de 200 dias letivos com mínimo de 4h diárias determinada na LDB – a média dos países de pesquisa OCDE (2011) é de 183 dias com 5 horas diárias - torna a montagem do calendário escolar uma tarefa difícil, e centrada em aulas, com pouco espaço para avaliação, planejamento e promoção do trabalho coletivo e no nível do estabelecimento. Os gestores da SME vêm montando calendários com somente quatro grupos de estudos anuais. Para piorar, entre 2005 e 2015, em todos os anos, os prefeitos alegaram que não concederiam reajuste salarial aos profissionais da educação. Em todos os anos houve greves e no momento de construir a reposição, os grupos de estudos são sacrificados.

<sup>84</sup> A cada bimestre, os diretores devem enviar um quadro à SME dizendo a porcentagem de alunos com nota 6, acima e abaixo de 6 – nota para a aprovação. Esse quadro subsidiava as ações pedagógicas da SME frente às UEs. Historicamente, há diretores que incentivam ou pressionam para que os professores reduzam os índices dos abaixo de 6. Em uma escola, cheguei a ouvir de orientadores que um governo havia *determinado* que as escolas deveriam manter um máximo de 20% dos alunos abaixo de 6. Essa dinâmica é só mais uma evidência de que a nota 6, na comparação entre 174 UEs de uma rede, não representa parâmetro confiável para indicar a aquisição de conhecimento dos alunos, somente tendo efeito sobre o fluxo de estudantes. Igualmente, este fato aponta indícios que ações de gestão que reduzem taxas de reprovação e promovem melhora de fluxo escolar - como nos dados coletados por Paes de Carvalho, Bonamino e Kappel (2011) junto a

Mesmo em uma escola diferenciada e considerada de qualidade, a onipresença da escassez, a situação de insegurança e de desconfiança institucional vivida na rede, neste capítulo mais referida à organização pedagógica-administrativa-burocrática-política, afetava a qualidade da experiência dos atores na escola, a qualidade da oferta do serviço, do trabalho escolar e podia influir na aprendizagem dos alunos. As medidas adotadas pela SME geraram uma perturbação da ordem social (HALLET, 2010) e pedagógica estabelecida e um sentimento de injustiça frente às motivações das ações. Em meio a todas as tensões das situações aqui descritas, os atores da comunidade escolar foram apresentando os sentidos que empregam ao que seria o princípio do direito à educação de qualidade.

Por fim, tornando públicos os problemas políticos-administrativos-pedagógicos enfrentados pela escola junto à SME, crianças e responsáveis também puderam construir seus próprios sentidos do justo em torno da disputa. A circulação e a apropriação de conhecimento sobre o sistema de ensino entre os atores vêm se constituindo uma dimensão importante nas iniciativas de democratização da Escola, seja para as atividades de orientação do percurso escolar dos alunos, seja para a ação de resistência ou regulação empreendida pela comunidade escolar (VAN ZANTEN, 2009; LAREAU, 2010; e LAFAYE E DUTERCQ, 2007a e b). Assim, os profissionais da EMBB sentiam uma necessidade de empoderamento da comunidade escolar, que ali se dava pela tomada de consciência do problema delineado, pois responsáveis e alunos mobilizados contra uma medida injusta consistiriam em parceiros de luta. Manter a qualidade da oferta do serviço da escola dependia, para eles, da ação de regulação que os cidadãos e responsáveis de alunos poderiam exercer, na defesa do “pedagógico” – uma variação substancial em um cenário no qual os usuários da escola pública tendem a possuir pouca influência política sobre a qualidade da oferta. Ainda assim, no final, a desconfiança e a insegurança institucional prevaleceram, e a escola optou pela solução pragmática de criar uma turma de 1º ano de escolaridade em uma sala pequena sem janelas, tendo que ir contra seus princípios.

---

gestores de secretarias de educação municipais - não necessariamente são promotoras ou resultantes de melhoras na qualidade da oferta do serviço educacional e de melhorias efetivas na aprendizagem dos alunos.

## **5. A nota é o que importa? A tensão entre a qualificação do cotidiano do trabalho pedagógico e a regulação pelo desempenho dos alunos**

Este quinto capítulo descreve e reflete sobre a controvérsia que a escola viveu com o novo secretário de educação em torno da realização do ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Desde a instituição da Prova Brasil em 2005, a EMBB nunca realizara nenhuma avaliação externa; contudo, novo na rede, e fundamentado no PNE recém aprovado que exigia que as escolas públicas participassem das avaliações, o secretário de educação exerceu forte pressão sobre a EMBB para que a escola aplicasse o ANA. A saída encontrada pelos professores frente à investida foi mobilizar a comunidade acadêmica para sensibilizar o secretário de educação. A campanha se deu em novembro de 2014 e teve a adesão de mais de 50 professores universitários de mais de 10 universidades de três estados diferentes e do exterior.

O capítulo tem como objetivo complexificar a compreensão de porque a EMBB não aplica os exames padronizados de avaliação externa do governo federal. Como o tema é polêmico no contexto educacional, acadêmico e político brasileiro, resalto que a proposta do texto é identificar as concepções que sustentam as avaliações e posicionamentos dos atores em relação às avaliações externas. Assim, pôde-se perceber a preponderância de aspectos como a tensão nota/desempenho vs processos de aprendizagem individuais/coletivos e o conflito gerado pela implementação destes instrumentos de avaliação de desempenho em larga escala frente à diversidade de sentidos e concepções de educação presente entre os atores e as organizações que fazem parte do sistema de ensino. A descrição indica ainda que este conflito pode estar associado a uma diferença de posição e de lógicas de ação existente entre atores de escolas como a EMBB e gestores educacionais municipais, estaduais e federais.

Neste quinto capítulo, destaca-se, de um lado, a afeição dos políticos e gestores aos exames, vistos como indicadores fiéis do trabalho escolar e bons parâmetros para sua orientação e ação. E, por outro lado, apresenta-se o contraponto feito pelos atores da escola, que um instrumento como a Prova Brasil constrói uma representação muito simplificada, pedagogicamente atrasada e politicamente

excludente da realidade. Ou seja, é possível observar que o conflito entre aceitar fazer ou não as avaliações externas, e aceitar ou não o seu resultado como justo, se fundamenta na mesma dinâmica de complexificação vs simplificação da realidade descrita no capítulo anterior, que perpassa as interações entre os gestores e os atores escolares no sistema de ensino.

### **5.1 Avaliações e valorações da e na Escola Pública**

No dia 21 de setembro de 2013, a Barro Branco levou 14 alunos representantes de turma para participarem do *I Seminário a Criança e sua Participação na Cidade* no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS), localizado no centro do Rio de Janeiro e a 50 km da escola. Os professores não tiveram apoio da prefeitura de Caxias para organizar a ida à atividade. Alugaram uma van para os alunos e seguiram em seus carros. O seminário contou, na sexta dia 20, com palestras de acadêmicos, organizações não-governamentais e representantes do poder público e de movimentos sociais defensores dos direitos e da participação das crianças na vida pública. No sábado, foram realizadas oficinas e outras atividades com crianças e adultos, quando tentei acompanhar diferentes alunos da escola em algumas das atividades propostas pelo evento<sup>85</sup>. A EMBB era a única escola pública que se organizou para estar presente. Havia crianças alunas de escolas públicas da capital, mas que estavam lá devido à participação em projetos sociais, ou por iniciativas isoladas de seus responsáveis. Havia também crianças de classe média cujos pais resolveram participar do evento.

Em uma das atividades, pensada para que as crianças exercessem sua criticidade, havia um papel pardo estirado no chão, com duas colunas: na primeira, as crianças deveriam anotar aquilo que identificavam como «problemas da (sua) escola»; na segunda, escreveriam como gostariam que a escola fosse. Não havia espaço para as crianças apontarem os aspectos positivos de sua escola. Uma criança negra, representante da turma do pré-escolar, se aproximou e foi interpelada pela

---

<sup>85</sup> Notei que 12 dos 14 alunos da EMBB escolheram inicialmente ir para oficina de música popular. Não há instrumentos musicais e não se aprende, nem se faz música na EMBB. A escola não possuía aulas específicas de nenhuma manifestação artística, muito menos professores dessas áreas. A Prefeitura de Caxias não oferece aulas de artes, música, teatro ou dança para os anos iniciais do ensino fundamental – e as de educação física foram conquistas recentes, mas nem todas as escolas possuem professores da disciplina. As profissionais da EMBB se esforçam em promover e desenvolver atividades artísticas e o ensino das expressões artísticas, mas a partir das limitações de sua formação generalista.

responsável pela atividade. A oficinaira, pesquisadora com doutorado sobre educação, apresentou a proposta e perguntou à menina quais eram os problemas que ela via em sua escola. Para a sua surpresa a resposta da aluna foi:

*Aluna: “Nenhum”*

*Oficineira: “Como assim, nenhum”? Aluna: “Nenhum”.*

*Oficineira: “Não é possível! Não tem nada que você não goste na sua escola?” Aluna: “Não, nada. Eu gosto de tudo. A minha escola é muito legal”.*

A oficinaira, quem eu conhecia pessoalmente, me viu ao lado observando a conversa e nos perguntou:

*Oficineira: “Nossa, que escola é essa? Essa escola é pública? Quero ir pra lá”! Eu: “Sim, é”.*

*Oficineira: “Qual é o nome?”. Aluna: «Barro Branco».*

Este diálogo simples, entre uma criança de 5 anos de idade e uma educadora e pesquisadora engajada em refletir sobre a realidade da educação brasileira e desenvolver práticas não tradicionais de ensino em seu trabalho cotidiano apresenta questões interessantes para o que é o objetivo deste capítulo. Das diversas reflexões possíveis a partir desse diálogo, resalto aqui a dimensão da produção de sentidos sobre a Escola Pública como instituição no Brasil, pois esta influi no modo como os mais diversos atores vão se posicionar em relação a e interagir com ela.

Ao longo do trabalho de campo, pude observar que existe uma multiplicidade de sentidos dados à instituição Escola Pública, a cada estabelecimento e à experiência no sistema de ensino, bastante variável mesmo dentro de uma categoria de atores ou de uma unidade escolar. Assim, alunos produzem sentidos diferentes sobre o que é a escola pública e seu estabelecimento em particular. O mesmo se pode dizer de responsáveis, profissionais da educação, gestores, políticos etc. Isto nos leva a refletir que, possivelmente, há diferentes experiências cotidianas na Escola Pública brasileira, que não seriam exatamente as mesmas de quem experiencia os sistemas públicos francês, finlandês ou o senegalês e suas variações internas.

Para aquela criança, a EMBB era uma escola sem problemas. Outros alunos eram capazes de ver problemas, mas ainda assim a adoravam. Responsáveis e profissionais da educação também tendiam a avaliá-la e valorá-la como uma ótima escola, mesmo que cheia de problemas<sup>86</sup>. Mas, para a oficinaira, e, possivelmente,

<sup>86</sup> Lamont (2012) lembra que costumeiramente valorização e avaliação – ela escreve “(e)valuation” – são processos imbricados, difíceis de separar na realidade social.

para a maior parte dos brasileiros, em especial os de classe média ou superior, a Escola Pública é sinônimo de problema, ou melhor, de um ensino ruim. As diferentes visões sobre a E.M. Barro Branco que aparecem ao longo da tese apresentam pistas sobre como os atores concebem a Escola Pública e, conseqüentemente, como interagem com a instituição<sup>87</sup>.

O fato que, em muitos casos, os atores da E.M. Barro Branco precisam se esforçar para se diferenciar e fugir a certo padrão de tratamento recebido pelos estabelecimentos públicos de ensino – seja por políticos, gestores, prestadores de serviço, profissionais da educação, responsáveis, alunos ou por aqueles que nunca estiveram no ensino básico público; e que, em outros casos, precisam reivindicar seu status de escola pública e o valor de sua função social indica o quanto estar ali e se engajar na produção de qualidade passa também por uma complexa dinâmica de produção e reconfiguração de fronteiras simbólicas e de identidades<sup>88</sup>.

Esta dinâmica estava presente naquele momento na UFRJ. No diálogo entre uma criança que estava ainda completando o seu primeiro ano do processo de escolarização, no chamado pré-escolar, e umaicineira e pesquisadora que havia chegado ao topo deste mesmo processo dentro do sistema de ensino, apontava-se duas das diversas visões sobre a escola aqui estudada, das várias observadas ao longo do trabalho de campo. Escolas, públicas ou privadas, têm problemas. Contudo, muitos brasileiros agiriam como aicineira, influenciados pela notória incapacidade da sociedade brasileira, por meio do Estado, de oferecer um serviço de educação pública digno e de qualidade para a população. Predomina o princípio de que escolas públicas municipais e estaduais são necessariamente ruins, por apresentarem “problemas”. Mais do que isso, aquele momento representava um dos tantos em que aquela menina do pré-escolar provavelmente viverá, no sentido de contribuir para situá-la identitária e socialmente a partir da instituição em que estuda, mesmo a sua escola sendo a EMBB.

Esta dimensão, que abarca a imagem de um cotidiano de escassez, de dificuldades, da má qualidade, de docentes mal pagos e malformados e do estigma atravessa as interações entre os atores do sistema de ensino público/privado – às

---

<sup>87</sup> Se por um lado, a divisão de responsabilidades entre os entes federativos torna muito diversas as realidades do sistema de ensino público no país, os atores do sistema de ensino em Caxias seguem usando o termo Escola Pública, num sentido que mescla um desejo de universalidade com a consciência da desigualdade – já que as federais e técnicas tendem a ser consideradas a parte.

<sup>88</sup> Em seus trabalhos, Lamont (2009a, 2009b e 2012) vem contribuindo para a constituição de uma sociologia das fronteiras simbólicas que interage com os estudos de valoração e avaliação.

vezes de modo sutil, às vezes não. Em minha observação, ela esteve muito presente na fala dos atores de fora e de dentro da EMBB. Entre os integrantes da comunidade escolar, a mensagem era, contudo, diferente. A negatividade comumente associada à Escola Pública aparecia, junto com angústias e desilusões, mas em um menor grau do que outras escolas que conheci, e, muitas vezes, ofuscada pela positividade do projeto e pela identidade da escola. É nesse às vezes ignorado contexto de estigmatização e de luta contra a estigmatização da Escola Pública, um conflito acentuado pela performatividade das políticas educacionais neoliberais (BALL, 1997) que o governo FHC introduziu e os sucessores Lula e Dilma consolidaram e estenderam, em especial a partir da criação da Prova Brasil, que a EMBB vai negar a realização das avaliações externas entre 2005 e 2015<sup>89</sup>.

## **5.2 O significado da avaliação do ensino e da aprendizagem na EMBB**

No item 3, apresentei como se deu o processo de construção do PPP da escola e quais concepções pedagógicas, de justiça escolar e de direito à educação os atores construíram a partir de suas interações internas e externas à organização escolar. A mudança no modo como concebiam a alfabetização, a justiça escolar e o direito de cada aluno ocorreu imbrincada a uma transformação no sentido da avaliação na organização escolar, que perdeu a função essencial de certificadora da aprendizagem, vinculada ao fim - bem-sucedido ou não - de um processo rigidamente definido no espaço e no tempo escolar. A avaliação na escola passou a funcionar como um instrumento de diagnóstico, de identificação de práticas de ensino e de aprendizagem, voltada para a reflexão do que se deve fazer para incrementá-las – seja no âmbito da aprendizagem dos alunos, seja no das aprendizagens e práticas dos professores.

Deste modo, as provas tradicionais, que envolvem todo um ritual e que conformam um documento que representa o poder de determinar oficialmente o aprendizado das crianças foram paulatinamente perdendo sua centralidade no

---

<sup>89</sup> As sociologias do desvio (BECKER, 2008,) e do estigma (GOFFMANN, 1975) apontam como processos de (des)classificação social podem criar legitimidade para ações de imposição de normas e interesses de certos grupos sociais. Num contexto de forte competitividade e desigualdade social, com uma segregação que gera forte distinção na composição social das escolas, a instituição de um exame universal pode ter efeitos perversos. O fato de que após 10 anos de Prova Brasil venha se observando um crescimento do setor privado e uma redução de matrículas em escolas públicas do ensino básico pode ser uma pista dos possíveis efeitos desta política para a democratização da sociedade brasileira.

cotidiano escolar da EMBB. Foram sendo substituídas por avaliações de cunho mais processual, envolvendo uma série de atividades cotidianas e relatorias, por meio das quais os professores e a equipe pedagógica podiam identificar se os alunos vinham desenvolvendo certas habilidades e capacidades, ou não.

O que significa na atual configuração do sistema de ensino ser uma escola sem provas? Esteban (2014), baseada em Cearreau (2002), aponta o lugar central que ocupa o ritual escriturístico de controle, regulação e formação dos sujeitos na sociedade moderna capitalista ocidental, na qual provas, exames e títulos são importantes dispositivos de avaliação, de valoração e de seleção dos indivíduos. Como demonstra Lamont (2009a), no caso das revisões entre pares acadêmicos (peer review), a legitimidade e a confiança na justiça do processo avaliativo depende, em parte, de um sistema de crenças partilhado socialmente - mesmo que com compreensões variáveis e não necessariamente positivas por seus participantes. Por exemplo, mesmo que possamos ter no serviço público alguns professores, policiais, médicos ou juízes de qualidade questionável, prevalece a crença de que a aplicação de exames é uma forma adequada e legítima de seleção destes servidores públicos. Nos diferentes níveis do sistema de ensino, atores – em especial, professores – tendem a crer que as provas se constituem em um instrumento adequado, legítimo e justo para a aferição de conhecimento e de aprendizagem.

Não trato aqui de defender ou criticar o ritual de realização de provas e exames. Levanto a questão porque um dos movimentos importantes na construção do PPP na EMBB foi o que tirou a centralidade na organização escolar do ritual de avaliação por provas. Desde os anos 1990, a escola vem desenvolvendo outras perspectivas e formas de avaliação distintas à lógica dos exames. E as observações que realizei apontam que conseguiram desenvolver um sistema de produção de informações das práticas pedagógicas escolares que os atores consideram mais efetivo – no sentido de prover mais subsídios para as ações de melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem - do que o usual em escolas públicas e do que exames como a Prova Brasil.

O PPP de 2004, ano anterior à implementação da Prova Brasil já apontava as características da avaliação na EMBB:

Entendemos a avaliação escolar como um aspecto do processo ensino e aprendizagem articulado a nossa filosofia de trabalho e que, portanto, explicita nossas concepções de educação, de homem e de sociedade.

Coerente com a concepção de ensino e aprendizagem que vimos adotando, a avaliação, em nossa escola, é entendida não como um fim em si mesma, mas como um processo permanente de reflexão e ação, investigativa e diagnóstica, que busca abranger todos os aspectos do processo ensino e aprendizagem e todos os elementos envolvidos nesse processo.

Considerando o aluno em desenvolvimento, compreendemos que a avaliação deve buscar investigar os avanços e as dificuldades de seu processo de aprendizagem, sendo o aluno parâmetro de si mesmo.

Considerando ainda a concepção de avaliação como processo que possibilita a constante reflexão da prática do professor, entendemos que esta deva se dar no cotidiano das ações pedagógicas, de forma permanente e contínua. São adotados como instrumentos e técnicas de avaliação a observação criteriosa, constante e atenta; os interrogatórios didáticos; todas as atividades significativas; produções escritas, jogos e, eventualmente, nas 3as e 4as séries do diurno e no ciclo II do noturno, provas e testes.

... Como forma de contribuir com a ação-reflexão de cada professor, com vistas ao replanejamento e como forma de subsidiar a elaboração dos relatórios descritivos e a atribuição dos conceitos, adotamos os Cadernos de Observação, onde são registrados os avanços e as dificuldades percebidas no processo de cada aluno.

... O momento de registro da avaliação do aluno, longe de constituir-se em um ritual burocrático, significa para nós mais um espaço de reflexão acerca do nosso trabalho, visando a retomada e o replanejamento de nossa intervenção pedagógica” (EM BARRO BRANCO, 2004, p. 16 e 17)<sup>90</sup>.

Desde os anos 1990 a avaliação na escola possui uma dimensão autoavaliativa individual e uma coletiva entre profissionais da educação e entre alunos. A escola não inventou nada novo, mas conseguiu aplicar a reflexão trazida pela psicogênese e por outros teóricos não somente na relação estrita entre professor

<sup>90</sup> E o item “avaliação do processo educativo” do PPP de 2011, um desdobramento do texto de 2004, aprofunda nas referências teóricas, apoiadas sobre tudo na abordagem vygotskiana: “Segundo Vygotsky (1993) o desenvolvimento dos sujeitos deve ser investigado de modo a se construir a referência para o que vai acontecer (ação prospectiva), além de se observar o que o aprendiz já é capaz de fazer sozinho (ação retrospectiva), em um movimento constante de retrospectiva-prospectiva, cujo objetivo não é o de se chegar a um produto final, mas sim, de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) encontramos a relevância desta investigação. Ao apontar a necessidade de se acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes, Vygotsky rompe com qualquer ideia de que este se dê naturalmente, abrindo espaço para que se compreenda o papel do professor não como um mero reprodutor de conhecimento, mas como mediador cuja função será a de interferir /mediar tal processo. Vygotsky trabalha, assim, com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte dos sujeitos, dos significados que lhes são transmitidos pela cultura, através de sua participação nos diferentes espaços, enfatizando assim, que o desenvolvimento está longe de ser uma ação isolada ou individual. Ao compreendermos que a construção do conhecimento significa uma ação partilhada, pois é através do(s) outro(s) e dos diferentes espaços que as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento são estabelecidas, devemos considerar que não se pode avaliar o conhecimento elaborado desvinculado deste processo de sua constituição. Considera-se, nesta perspectiva, que a avaliação a ser proposta pela escola, além de buscar uma coerência com os fundamentos de seu projeto político-pedagógico não deve se limitar à análise do processo de aprendizagem somente do aluno, mas buscar compreender e interferir, ainda, nos processos de “ensinagem”, permeando e contribuindo para ações pedagógicas mais potentes” (EM BARRO BRANCO, 2011, p. 29 e 30).

e aluno na sala de aula, mas na reflexão sobre os modos de organização escolar compatíveis e capazes de sustentar esta forma de pensar a educação e as relações de ensino e aprendizagem. Estas reflexões teriam contribuído para que a EMBB fosse construindo, mesmo que com suas incompletudes e contradições, uma visão mais plural de qualidade “em que o diálogo, a diferença, a alteridade e a solidariedade articulem práticas escolares e processos avaliativos coerentes com os contextos em que se concretizam” (ESTEBAN, 2014, p.472)<sup>91</sup>. Uma visão que se aproxima ao que Lamont (2009b e 2012) chama de promoção de heterarquias ou plurarquias. Em trabalhos recentes, a autora aponta como culturas epistemológicas e institucionais e as relações sociais podem estruturar a produção de conhecimento e a avaliação em situações e instituições. Do mesmo modo, indica que as tecnologias utilizadas podem influir sobre tais processos, inclusive, tendo impacto direto sobre a “probabilidade que plurarquias se oponham a uma única hierarquia prevalecente”. A cultura institucional e epistemológica/pedagógica desenvolvida na EMBB levou a uma significação e a um uso do que é a avaliação que se distanciava daquilo que testes padronizados em larga escala procuram impor<sup>92</sup>.

Os estudos coletivos das teorias de Emília Ferreiro, a prevalência do direito à educação de cada indivíduo e o princípio de justiça escolar desenvolvido tornavam as relações entre os atores da escola ainda mais complexas. Foi ficando claro para os professores engajados no projeto que os processos de mensuração, classificação, hierarquização, certificação e controle associados aos modos mais tradicionais de

---

<sup>91</sup> Maria Teresa Esteban é uma das acadêmicas que vêm diretamente assessorando a EMBB nos últimos anos. Ela faz parte de um grupo de pesquisadores que começou a trabalhar com escola em meados dos anos 2000. Sua concepção de avaliação se aproxima à que consta no PPP da escola: “A avaliação é um processo indispensável à conquista das qualidades almejadas e à composição cotidiana da prática pedagógica. Na perspectiva à qual me filio, sua potência está em sua capacidade para mobilizar a reflexão partilhada sobre os percursos, individuais e coletivos, realizados na relação aprendizagem–ensino, para compreendê-la e planejar a continuidade do trabalho de modo ampliar permanentemente os conhecimentos de todos os envolvidos no processo, com a participação de todos. Sua capacidade reflexiva e seu potencial para trazer para o cotidiano escolar múltiplas questões, incluindo as significativas para a comunidade em que a escola se insere, a conectam ao currículo na elaboração de práticas que estimulem permanentemente a ampliação, o aprofundamento e o questionamento do conhecimento pela possibilidade de articulá-lo ao imprevisto, ao inesperado, ao novo, ao outro” (2014, p. 484). Desde 2014, ela desenvolve com a EMBB um projeto de construção de um sistema de avaliação institucional para a escola.

<sup>92</sup> No artigo em que vislumbra um esforço de sistematização do campo da sociologia da avaliação/valoração, a autora defende que estudos nesta área devem considerar a possibilidade de formação dessas heterarquias (pluralidade de critérios e convenções), devem ser capazes de “visibilizar matrizes ou critérios múltiplos”, “convenções, autoconceitos, suportes não-humanos e instrumentos” que sustentam esses processos. Como metodologia defende, dentre outras ações, que as pesquisas atentem para os constrangimentos e condições que esquematizam as práticas avaliativas (LAMONT, 2012) – um procedimento que tento incorporar à análise deste capítulo.

organização da avaliação não davam conta das demandas surgidas na escola. Adquiriu-se uma consciência da parcialidade e da imprecisão de certos instrumentos e processos e da dificuldade de valoração dos alunos<sup>93</sup>. A questão que Esteban e a professora de séries iniciais que acompanhou em um trabalho com uma turma homogênea de alunos repetentes se colocavam também parece ter orientado parte do trabalho na EMBB: “como avaliar crianças que todo o tempo fogem dos padrões pré-estabelecidos e para as quais parece que nenhum parâmetro é suficiente”? (ESTEBAN, 2012, p.130). A resposta de Esteban também parece se encaixar ao contexto da EMBB:

*“era preciso construir uma prática de avaliação que não negasse a complexidade, complexidade que explica, entre muitas coisas, os diversos percursos dos alunos. Uma avaliação que não estivesse atrelada à classificação e hierarquização, posto que esta parecia impossível, e que pudesse incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, que contribuísse para dar visibilidade aos processos não percebidos imediatamente ou não valorizados frequentemente e que pudesse incorporar as oposições que se revelam nas atividades escolares” (Idem).*

Para os atores engajados no projeto da EMBB a avaliação deve ir além da mensuração, da classificação, da hierarquização, da certificação e controle associado ao ritual dos exames, pois precisa ser investigativa, constituir diagnóstico, subsidiar a elaboração dos problemas escolares e orientar a ação. Na EMBB, mais importante que a nota é o desenvolvimento individual de cada aluno. A prova não é proibida, mas tende a ser compreendida como uma representação e uma simplificação de processos de aprendizagem individuais e coletivos bastante complexos. A centralidade e a supervalorização da prova e da nota, em especial nas séries iniciais, podem contribuir para que os profissionais e gestores da educação percam de vista suas incompletudes. Retomando Becker (2009), aquilo que está contido ou ignorado/ocultado na representação faz parte da produção do social, e, no nosso caso, ajuda a constituir o que são as escolas. Ir além da prova, neste caso, e do modo como a EMBB faz, significa operar um processo de complexificação das

<sup>93</sup> Nas quase duas dezenas de conselhos de classe que estive presente, nunca testemunhei uma discussão sobre nota de aluno. Nos conselhos finais, que decidem se o aluno passa ao ano de escolaridades seguinte, nunca vi a discussão, muito comum nas escolas pelas quais passei, sobre se o aluno tinha média para passar de ano ou não. Por todas as escolas que passei, os professores tendem a centrar as discussões em números, que nem sempre representam o estágio e a condição em que o aluno se encontra, já que os critérios de valoração inevitavelmente variam de um docente para o outro. Na EMBB, tendem a avaliar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano, suas dificuldades e virtudes, o estágio em que está, e qual será a melhor decisão para que ele siga se desenvolvendo em ritmo satisfatório.

relações cotidianas que envolvem o ensino e aprendizagem. Uma manobra crucial na produção de uma educação de qualidade naquela escola.

### **5.3 O significado da política de avaliação externa para a EMBB**

A Prova Brasil teve sua primeira aplicação realizada em 2005. Ela expandiria à quase totalidade das escolas públicas a avaliação que era feita por amostragem pelo SAEB, desde 1995. Naquele momento, a seção sindical municipal de Caxias fez uma forte campanha de boicote à iniciativa do governo federal. E como a rede municipal de Caxias vem sendo nas últimas décadas uma das mais organizadas do estado – alcançando índices de até 90% de adesão nas greves, muitas escolas aderiram ao boicote. Contudo, dois anos depois, mais uma vez, o sindicato defendeu o boicote, mas o movimento apresentou menos poder de convencimento e mobilização. Em 2015, a posição defendida no sindicato em todo o estado do Rio ainda era de boicote às avaliações externas, seja em âmbito municipal, estadual ou federal. Porém, no município de Caxias, todas as escolas realizavam os exames federais, ficando o boicote restrito a ação de certos professores em certas turmas e estabelecimentos. Havia uma exceção: a E.M. Barro Branco. Até onde pude averiguar, ela é a única escola pública municipal urbana do país que jamais participou de uma avaliação externa baseada em exames padronizados alegando discordância político-pedagógica<sup>94</sup>. Se em Caxias outras escolas conseguiram negar a aplicação no primeiro ano de aplicação da Prova Brasil, de 2007 a 2015, só a EMBB manteve esta determinação.

A postura do sindicato de se colocar contra os exames padronizados de avaliação externa, se apoiava, em parte, em reflexões trazidas por alguns acadêmicos do campo educacional crítico. Talvez o principal temor dos sindicalistas à época fosse que sair de uma avaliação externa federal com exames padronizados por amostragem, como o SAEB, para uma com exames na quase totalidade das escolas públicas contribuiria para a expansão das políticas neoliberais

---

<sup>94</sup> Vejo a necessidade de precisar o termo avaliação externa. Me parece que para os atores da EMBB avaliações externas são muito bem-vindas, mas não as que propõem exames padronizados para averiguar desempenho. A escola convida um vasto rol de profissionais que, dentre outras coisas, avaliam as ações dos profissionais da educação da EMBB, fazem diagnósticos, críticas e proposições de melhora e mudança. A avaliação de todos é algo presente no cotidiano. Portanto, ser contra a realização/imposição de testes padronizados de aferição de desempenho não é, necessariamente, ser contra processos de “avaliação externa”. Ou seja, o simples uso restrito do termo é um reducionismo que traz consequências para o debate sobre a questão.

de responsabilização<sup>95</sup> com premiação de profissionais da educação baseada no desempenho dos alunos nestes exames<sup>96</sup>.

Um dos autores de referência na crítica aos exames padronizados para avaliações externas como a Prova Brasil, e que circula nas análises no movimento sindical de Caxias, Luís Carlos de Freitas (2012) afirma que as políticas educacionais implementadas no país não podem ser desvinculadas de um processo de constituição de novas políticas de regulação neoliberal no âmbito da reforma do Estado, posta em prática, especialmente, a partir do governo do presidente FHC – entre 1995 e 2002. No campo educacional, essas políticas e o novo modo de estruturação dos grupos hegemônicos foram importadas do contexto estadunidense, inspiradas nas concepções consolidadas no “No child left behind”, implementado em 2001 no governo Bush (FREITAS, 2004, 2012), que em seu país de origem vem gerando a precarização do trabalho dos profissionais da educação, o estreitamento do currículo e possibilitando a maior entrada de empresas privadas no mercado educacional e a privatização da gestão do ensino público (FREITAS, 2013 e RAVITCH, 2010).

A vinculação entre a disseminação de avaliações com exames em larga escala e a responsabilização com bonificação, a precarização do trabalho docente e da educação pública pautava o discurso sindical em Caxias. Com este argumento, a direção da seção municipal do sindicato iniciou sua campanha de boicote à Prova Brasil em 2005, na qual a EMBB participou ativamente, já que a maior parte de seus profissionais da educação concordava e se apropriava desta reflexão do movimento sindical.

Sustentando este argumento estava também um sentimento de injustiça com o trabalho docente, no qual se embutiam aspectos diversos. Primeiramente, uma

---

<sup>95</sup> Igualmente, vejo a necessidade de precisar o termo responsabilização. Vejo que dinâmicas mais democráticas, baseadas em certos valores e princípios, como a praticada na EMBB, geram a formação de certos laços que consistem em processos de responsabilização dos atores, porém, em uma lógica mais próxima da persuasão do que da coerção das políticas neoliberais. Autores como Ozga e Grek (2012) debatem sobre outras formas de responsabilização dos atores no sistema educacional, a partir, por exemplo, das políticas de regulação baseadas na autoavaliação das escolas (OZGA e GREEK, 2012) ou em procedimentos de avaliação institucional (FREITAS, 2007; MENDES et al. 2015).

<sup>96</sup> Dez anos depois, o receio dos sindicalistas de Caxias de fato se concretizou em âmbito nacional, como admite Brooke, talvez o grande defensor das políticas de responsabilização com premiação atrelada ao desempenho dos alunos no campo acadêmico educacional brasileiro, em controvérsia com Luiz Carlos Freitas animada em um encontro na Fundação Carlos Chagas (ver: FREITAS, 2013 e BROOKE, 2013). Estas políticas de responsabilização com premiação em dinheiro vêm sendo implementadas nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, mas nunca foram implementadas na rede municipal de Caxias.

questão fundamental do mal-estar dos profissionais da educação era que muitos associavam (e seguem associando) a responsabilização a um processo crescente de culpabilização dos docentes pelo mau resultados dos alunos (FREITAS, 2013). No contexto de precariedade em que vivem as escolas da rede municipal de Caxias e os territórios nos quais se inserem, muitos professores denunciavam que antes de responsabilizá-los, era necessário oferecer condições adequadas de trabalho. Denunciavam a falta de material didático, de infraestrutura adequada, o excesso de alunos por turma, o pouco tempo diário de aula etc.<sup>97</sup> Implícito neste argumento está a noção de que no dia que as redes públicas pudessem proporcionar condições minimamente adequadas e equivalentes de trabalho para todos os professores e alunos, a comparação do desempenho dos professores via desempenho dos alunos seria viável e justa – ou seja, se limitado a estes aspectos, se constitui um argumento pautado pela busca da igualdade de oportunidades (para alunos e professores).

Havia, porém, outros argumentos que questionavam mais precisamente os valores, o caráter pedagógico e as consequências dos exames em larga escala. Um argumento concernia na denúncia da impossibilidade de se calcular qual é a participação de cada professor no desenvolvimento de cada aluno. Se isso já é difícil nos anos iniciais, nos anos finais do ensino fundamental seria impossível. Além deste, outros argumentos se apoiavam em uma série de pedagogias não tecnicistas e tradicionais para defender uma concepção mais ampla de educação e a diferença entre aprendizagem e desempenho. Estes foram e fazem parte dos argumentos utilizados pela EMBB para não participar das avaliações externas no período entre 2005 e 2015.

Em consonância com boa parte de seus colegas de rede, as profissionais da EMBB enxergavam injustiças na implementação da Prova Brasil, vista como uma política de incentivo à performatividade e à competição, a partir dos exercícios de comparação de resultados e do ranqueamento<sup>98</sup>. A recusa também se apoia na crença de que, mesmo que a escola tivesse um desempenho acima da média das escolas do seu entorno, ou de escolas de perfil socioeconômico e territorial

---

<sup>97</sup> Essa percepção da penúria infraestrutural e material da escola pública por parte dos profissionais da educação foi identificada em pesquisas como as de Neto et al. (2013), em escala nacional, e por Lima, Alcantara e Almeida (2013), para as redes municipais de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro – ver página 85.

<sup>98</sup> Oficialmente, o governo federal brasileiro não realizou o ranqueamento das escolas participantes. Mas, assim como ocorrera nos Estados Unidos (FREITAS, 2013), jornalistas de grandes meios midiáticos o fizeram.

semelhantes, provavelmente, esta nota seria inferior à de escolas de classe média. Ou seja, também se calcava na crença de que, para escolas em semelhante situação, seria difícil sair ganhando nesta competição<sup>99</sup>. Uma mesma nota pode ter significados muitos distintos de acordo com os contextos, e o discurso de Diana em uma apresentação do projeto da Barro Branco na UNIRIO abarca as críticas aqui elencadas:

*“Quando a gente diz que não vai fazer avaliação externa nosso argumento é político. Políticas são todas as práticas das escolas. O peso que vem hoje das avaliações externa é como se a gente não fizesse nada. Ou como se tivéssemos o único papel de transmitir alguns conhecimentos determinados fora da escola e que não pensam a formação na medida que a gente pensa”.*

Deste modo, para as profissionais da educação da EMBB, assim como para autores como Brown et al. (2010), não há competição justa no sistema escolar, pois este comporta um complexo mosaico de desigualdades e diferenças de composição social nos corpos docente e discente, e nas formas e capacidades de organização da educação escolar em cada estabelecimento. É neste sentido que Dubet (2008 e 2009) afirma que a ideologia hegemônica do mérito, sustentada na noção de igualdade de oportunidades é cruel com os alunos<sup>100</sup>. Apesar disto, o peso da pressão da ideologia meritocrática sobre os sistemas de ensino vem levando “a uma hipertrofia da função de classificação dos alunos” (BROWN et al., 2010) – e os instrumentos padronizados de avaliação são vetores importantes neste processo.

Essa sensação de injustiça gerada pela comparação direta de notas sentida pelos professores da EMBB se agrava pelo fato que a escola vem se especializando

<sup>99</sup> Ao que parece, essa comparação que inclui o critério da relatividade do desempenho, associando-o à composição social e à posição territorial da escola, consiste em um debate exclusivo de especialistas. Nas situações que pude observar de responsáveis e gestores comentando sobre o IDEB, o que importa é a nota. E, no fundo, há uma comparação ao desempenho das escolas privadas. Ou seja, me parece que um efeito direto do resultado da Prova Brasil sobre a imagem e a identidade da maioria das escolas públicas é a categorização, a hierarquização e a deslegitimação em uma escala que as coloca em uma posição subalterna. A argumentação de que é necessário identificar a composição social e comparar se restringe a parte do meio técnico e acadêmico, mas está distante da realidade que pude observar.

<sup>100</sup> Como lembram Duru-Bellat e Brown (BROWN et al. 2010) em entrevista a Agnès Van Zanten, o mérito surge como ideologia transformadora e reguladora para substituir o nascimento. Mas não o substitui de fato na vida real, passando a conviver em um regime híbrido. Isso torna a medição do mérito uma tarefa de solução improvável (BROWN et al., 2010). Nesta lógica, a prova e a nota acabam exercendo um papel de invisibilização dos fatores sociais e de redução de responsabilidades do sistema de ensino, o que leva a uma falsa impressão de justiça. Para Brown (idem), vive-se hoje uma “Parentocracia”, na qual “a educação de uma criança é organizada pelos princípios da escolha parental, na qual a riqueza e os desejos dos pais têm prioridade sobre o compromisso meritocrático de criar oportunidades iguais para todos os estudantes de serem julgados de acordo com suas habilidades e esforços individuais, independentemente de circunstâncias sociais” (p. 167) Como levanta Lamont (2012), é possível um sistema educativo mercantil ser realmente meritocrático?

em receber alunos excluídos de outros estabelecimentos. Em 2015, cerca de 10% dos alunos da escola tinham laudos que os classificavam portadores de necessidades especiais. A maior parte dos responsáveis desses alunos possui histórias de desrespeito, negligência ou maus-tratos em estabelecimentos públicos e privados pelos quais suas crianças passaram. O mesmo em relação a, no mínimo, outros 10% de alunos sem laudos, mas que destoam bastante do padrão de comportamento e/ou de aprendizado esperado pelo sistema de ensino. Todos os anos a escola recebe responsáveis os quais a diretora da escola anterior, pública ou privada, os aconselhou a se retirar e a se matricular na EMBB. O resultado é uma concentração acima da média de alunos vítimas de processos de exclusão em outros estabelecimentos de ensino, que os profissionais da EMBB nunca se recusam a receber. Isto vem, claramente, aumentando as demandas da escola e sobrecarregando o trabalho de seus profissionais, que afirmam que a cada ano o trabalho se torna mais difícil, devido ao grande número de alunos com dificuldades de acompanhar o ritmo de aprendizagem definido pelo sistema de ensino.

Essa é uma dinâmica muito comum identificada em trabalhos como os de Cristovão e Santos (2010) e de Érnica e Batista (2011 apud FREITAS, 2013): escolas que “se especializam”, ou melhor, acabam assumindo a função de acolher os alunos excluídos, muitas vezes, ilegalmente, de outros estabelecimentos. E estas escolas, por mais que exerçam um bom trabalho, receberam a mesma prova, tendendo a ser classificadas como de pior qualidade do que outras que aplicam processos ilegais de exclusão e de segregação no sistema de ensino. Neste caso, avaliações como a Prova Brasil e o ANA concorrem para incentivar e premiar ações moralmente duvidosas. Portanto, a recusa da EMBB à aplicação destes exames em larga escala incluiria uma crítica moral às noções de mérito e de qualidade nelas subentendidas.

A Prova Brasil seria assim, em 2005, uma novidade como ferramenta nacional de avaliação e hierarquização das escolas, mas um contínuo de uma lógica de avaliação, de aprendizagem, de mérito e de justiça; uma reatualização dessas noções num contexto de maior competitividade e performatividade. Como vimos nos capítulos anteriores, as políticas públicas e seus dispositivos são capazes de imprimir uma série de normatividades e condições às organizações escolares e seus atores. Igualmente, os sistemas de produção de dados como a Prova Brasil acabam por moldar a construção de problemas que orientam as políticas públicas

(COBURN, 2006; OZGA e GREK, 2012). Além disso, os diferentes atores do sistema de ensino podem produzir sentidos distintos sobre o instrumento em si, o problema que este tenta dar conta, seus objetivos e consequências. Embora os formuladores da Prova Brasil e a EMBB possam ter em comum o objetivo de melhorar a aprendizagem de alunos de escolas públicas, parece haver distinções relevantes em como se concebe a avaliação da aprendizagem e em quais os efeitos de exames de larga escala. Recorro mais uma vez a Esteban (2014), e sua proximidade com o ponto de vista da EMBB, que ao analisar o ANA identifica que seus organizadores presumem uma universalidade “do conhecimento, dos processos pedagógicos, do papel do professor, das características e da função do estudante e dos níveis, parâmetros, indicadores e procedimentos presentes no processo de avaliação externa”, e que este tipo de instrumento de avaliação “despreza as interações e mediações constituintes da aprendizagem em nome da intenção de medir, classificar, comparar e hierarquizar de modo considerado neutro e objetivo” (ESTEBAN, 2014, p. 472 e 473).

Esta se constitui numa crítica fundamental do projeto da EMBB às avaliações externas sustentadas em exames padronizados. E mesmo após 10 anos de recusa, os atores da EMBB receiam que uma virtual imposição de participação nestes exames poderia, com o tempo, desvirtuar completamente o projeto pedagógico da escola, devido ao aumento do controle, da pressão e ao efeito “colonizador de vidas e produtor de novas subjetividades” deste tipo de instrumento (RANSON apud OZGA, 2012). Os profissionais da educação da Barro Branco, mesmo sem aplicar os exames, estão imersos num contexto escolar regulado pelas avaliações externas em larga escala. Eles se referem à importância de standards e utilizam questões da Prova Brasil como parâmetros de avaliação dos alunos. Draelants e Dumay (2011) lembram do currículo oculto das avaliações em larga escala e apontam como estes dispositivos são capazes de gerar forte dissonância na percepção e na representação dos atores escolares acerca do valor do trabalho desenvolvido nas escolas. Esse, me parece ser um temor encoberto na postura política de recusa, que poderia ter forte impacto sobre a identidade e a organização da EMB<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Neste sentido, me parece um tanto redutora a afirmação e a tese de que “o papel que essas avaliações efetivamente assumirão no conjunto da política educacional é determinado pelos usos dos seus resultados” (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p.1376).

Além disso, os professores da EMBB acham que não precisam de uma avaliação por exames padronizados vinda de fora. Consideram que o sistema que estabeleceram internamente é mais eficaz no processo de identificação das necessidades de alunos e professores. A partir de suas perspectivas de educação, percebem que a melhoria da qualidade da aprendizagem de todos os alunos no JBB depende de um trabalho que reconheça as diferenças e as potencialize. Que alunos diferentes vão ter conhecimentos e ritmos diferentes, que devem ser avaliados pela organização escolar para que suas aprendizagens se desenvolvam. Um processo de diferenciação que, contudo, sempre corre o risco de transmutar em individualização – processo no qual se opera a culpabilização do aluno, por suas condições de vida, familiares ou inatas como origem do fracasso (ESTEBAN, 2014). Deste modo, os profissionais da educação da EMBB precisam empreender um trabalho que está nesta tênue fronteira entre uma diferenciação, que visa identificar, positivar e promover melhor aprendizagem, e uma individualização, geradora de constrangimentos, estigmatização e que leva a maiores problemas para a aprendizagem<sup>102</sup>.

#### **5.4 A gestão da rede e os exames: a nota como único parâmetro palpável?**

Segundo afirmou uma gestora da SME em depoimento transcrito no capítulo 4, assim que ganhou a eleição, o prefeito, num gesto de tentar melhor compreender a problemática da educação de Caxias, reuniu alguns professores da rede e os perguntou quais eram os motivos de o IDEB da rede municipal, que possuía um grau de formação docente acima da média da região, ser tão baixo. Os professores teriam respondido que as principais causas seriam a má gestão da rede em governos anteriores e as péssimas condições materiais e de infraestrutura. Ao que parece, o

---

<sup>102</sup> Esta tensão pode ser observada em algumas situações. Por exemplo, no fato de a escola se contrapor à diretiva dos movimentos sociais pela inclusão, que defendem a inclusão total dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares. A EMBB possui uma turma especial e os alunos desta só vão para as turmas regulares após avaliação do grupo. Considera-se que para certos casos o aluno receberá atenção mais apropriada às suas demandas na turma especial. Há ainda uma polêmica com a própria Esteban, que em diversas reuniões com o grupo de profissionais da escola afirmou ser contra o uso do termo dificuldades de aprendizagem e contra a existência de mecanismos como a sala de solicitação de aprendizagem, que possuem um claro potencial estigmatizador. Os professores alegam que, por mais que os professores de turmas regulares se organizem para realizar um trabalho mais específico com os alunos que não seguem os ritmos definidos pelo sistema, é em espaços como a turma especial, as salas de solicitação e de recursos que se consegue aprofundar em um trabalho diferenciado.

IDEB se constituía numa referência de qualidade para o político começar a refletir o que fazer com a educação em seu governo.

Paradoxalmente, Caxias é um dos municípios com o maior PIB no país, o segundo maior do Rio de Janeiro, mas seu IDH está entre os piores do estado. Em geral, o nível educacional de uma rede de ensino possui alguma relação com o desenvolvimento socioeconômico territorial. Mas essa reflexão nem sempre está presente nos debates sobre educação fora do meio acadêmico. Deste modo, dependendo de como é construído, e de como é interpretado, o índice pode contribuir na invisibilização de fatores sociais de influem sobre as ações no cotidiano escolar.

A primeira secretária de educação do governo do prefeito aqui citado, moradora e profissional de educação do município de Caxias, conhecia muito bem a rede municipal e, conseqüentemente, a história da EMBB. Ela já sabia que a escola possuía um projeto político-pedagógico diferenciado, uma história de atuação na política educacional da rede municipal e que tinha a posição de não participar dos exames das avaliações externas do governo federal. Assim, como ocorrera com outras secretárias de educação que comandaram a secretaria entre 2005 e 2013, não houve maiores tensões sobre esse tema.

Tudo mudou com a entrada de um novo secretário de educação em maio de 2014. Antes de assumir a pasta, o secretário havia trabalhado com o prefeito quando este geria uma rede de ensino técnico. Mesmo após assumir o cargo em Caxias, o gestor seguiu exercendo como professor do ensino básico na rede municipal do Rio de Janeiro. Portanto, ele não tinha construído uma carreira profissional na rede municipal de Caxias, mas era um homem de confiança do prefeito e que já tinha alguma experiência em gestão de redes.

Em suas primeiras ações, o secretário aprofundou as medidas de reorganização da gestão da rede de ensino e da própria SME. Quando assumiu, a SME tinha um número ínfimo de funcionários contratados por concurso – fossem estatutários ou CLT. Assim, pôs em prática uma chamada de um processo seletivo simplificado para a contratação de 1375 funcionários para os mais diversos cargos administrativos e pedagógicos para trabalharem no órgão de gestão da educação, nas secretarias das escolas e em creches – foram mais de 110 vagas para trabalho direto na SME. Muitos funcionários considerados excedentes em certos setores da SME foram realocados. Havia um discurso e algumas práticas de busca de uma

moralização e de uma maior eficiência da organização da SME, já presente na gestão da secretária anterior – como vimos no capítulo 4, mas que ganhou mais força com um secretário vindo de fora do ambiente institucional educacional do município.

Este novo secretário de fato possuía uma postura distinta da maioria de seus antecessores. E algumas medidas adotadas apontavam para isso. Em um ano de sua gestão, a SME promoveu a II Conferência Municipal de Educação em junho de 2015, com participação da comunidade escolar. E, ainda mais significativo e simbólico, foi confirmada a realização das primeiras eleições diretas para diretores das unidades escolares da história do município. Esta era uma luta de duas décadas dos profissionais da educação da rede municipal. Desde os anos 1990, já constava na lei orgânica do município a realização das eleições, mas os prefeitos e vereadores se sucederam e nenhum governo regulamentou o processo. A análise dos profissionais de educação favoráveis às eleições para diretores era que a maioria dos vereadores e deputados era contra as eleições porque isso afetaria as formas de exercício de poder político predominantes em diversos territórios do município. Como colocado no capítulo 2, muitos vereadores e deputados interferiam diretamente na escolha dos diretores das escolas, barganhavam vagas por influência política, faziam campanha em escolas em períodos eleitorais. Para um prefeito, romper esse esquema de cooptação eleitoral do sistema escolar seria fonte de tensão com sua base de apoio e com a oposição. Mas, em novembro de 2015, foram enfim realizadas as primeiras eleições para diretores de escolas do município.

Estas ações me permitem arriscar que este secretário talvez tenha sido o mais progressista e mais dedicado a organizar de modo mais eficaz a gestão da SME a comandar a rede desde, pelo menos, o início dos anos 1990<sup>103</sup>. Possuía um perfil, digamos, “gerencialista democrático”, com certo conhecimento e apropriação das discussões empreendedoristas de gestão, mas aberto à escuta da comunidade escolar. Entretanto, ao mesmo tempo, foi ele quem mais pressionou a EMBB a participar dos exames das avaliações externas do governo federal. Chegando à rede, ele estranhara porque uma única escola não realizava os exames. Ao se olhar a lista

---

<sup>103</sup> Ainda assim, as relações entre profissionais da educação e esse governo foram muito conturbadas por uma série de eventos e questões, como, por exemplo, o atraso do pagamento do 13º salário de 2015.

de resultados da Prova Brasil por escolas, a EMBB aparece com nota zero. Quando começou a pressionar a EMBB, ele ainda não tinha nem seis meses no cargo.

E sua principal argumentação era que a participação das escolas no ANA, a prova em discussão, que seria aplicada no final de 2014, se tornara obrigatória após a aprovação do novo PNE.

O que o fez pressionar tanto a EMBB a realizar as avaliações externas? Certamente, havia uma dimensão associada à sua recém-chegada ao cargo e à rede e um desconhecimento do projeto e da história da EMBB. E o desdobramento da controvérsia no ano seguinte aponta que este último foi um aspecto relevante. Dentre outros fatores possíveis, havia o fato que o secretário possuía uma crença no papel e na capacidade dos exames de avaliar a qualidade do ensino, e no seu valor como instrumento de gestão do sistema. Essa crença foi ainda mais respaldada pela aprovação da obrigatoriedade das avaliações externas no PNE, após pressão, sobretudo, dos movimentos empresariais que atuam no campo, como o Todos pela Educação.

Até então, sempre que sofriam alguma contestação por sua postura frente à Prova Brasil, os atores da EMBB pautavam seus argumentos numa compreensão de que havia uma diferença de proposta pedagógica entre o seu PPP e tal avaliação externa. E complementavam utilizando o princípio da autonomia da escola e da gestão democrática. Ou seja, lembravam que, em sua interpretação, a imposição da Prova Brasil feriria as leis máximas que regem a educação do país: a LDB de 1996 e a própria Constituição Federal<sup>104</sup>.

As ações deste novo secretário apontavam para a sua preocupação com a avaliação/monitoramento e a gestão da qualidade do ensino, que condiz com um crescimento desse movimento observado em diversos municípios, como aponta Souza et al. (2012). Estes autores realizaram uma pesquisa com 20 municípios do estado de São Paulo, buscando identificar as iniciativas locais de implementação de sistemas de avaliação das redes públicas de ensino. Seu estudo aponta para uma tendência de maior preocupação dos gestores municipais com o monitoramento da qualidade, de construção de diagnósticos, que em alguns municípios tem levado a formação de sistemas municipais que tomam como referência os parâmetros dos instrumentos de avaliação do governo federal e que vem contribuindo para um

---

<sup>104</sup> O artigo 15 da LDB afirma: "Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas.

estreitamento do currículo – no universo da pesquisa, não encontraram formas alternativas ou complementares de avaliação. Paradoxalmente, identificam que se observa uma maior mobilização dos profissionais em torno da “garantia do desenvolvimento dos alunos”, porém, calcada numa supervalorização das provas como instrumento de avaliação. Neste processo, os autores ressaltam que:

“... ao se assumir resultados de avaliações externas como a principal referência de qualidade da educação, se tem uma convergência para a noção de qualidade como expressão de proficiência em determinadas disciplinas escolares. Ao se enfatizar alguns produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, tende-se a difundir uma noção restrita de qualidade” (SOUZA *et al*, 2012, p.31).

A entrega das declarações de apoio de mais de 50 professores universitários exaltando a singularidade do projeto da EMBB e pedindo a compreensão do secretário, ajudou a escola a manter sua posição de não aplicação das avaliações externas baseadas em exames padronizados de larga escala. Após quatro meses do início da controvérsia com a EMBB no 4º bimestre de 2014, o secretário de educação foi até a escola – dias antes da semana de planejamento, em fevereiro de 2015. Conversou com a equipe pedagógica, que o apresentou o espaço, e depois participou em reunião de mais de duas horas com os profissionais da escola, representantes dos alunos no conselho escolar e responsáveis. Nesta ocasião, o secretário, justificando o processo de informatização dos dados pedagógicos das escolas que estava sendo em prática, afirmou:

*“Eu só consigo ter na SME informações de nota, eu tenho (acesso a) a nota do 2º bimestre dos alunos no 4º. Você não consegue fazer nenhum planejamento pedagógico. Não consegue identificar aonde está a dificuldade, aonde resolve, aonde pode criar um mecanismo de reforço. Você não consegue ter essas informações. Por exemplo, quando eu cheguei, assumi tem 7 meses, ... a primeira pergunta que eu queria era como é o desempenho? Como tá acontecendo em cada escola? Não tem a informação. Tem escola que está encaminhando agora o relatório final de 2014 e de 2013. .... Tinha professor que no 4º bimestre não tinha encaminhado nota do 2º” (grifo meu).*

Em depoimento transcrito no capítulo anterior, uma subsecretária afirmou que o caso da EMBB serviria para ajudar a levantar o IDEB na rede. Na fala acima, percebe-se que um dos primeiros impulsos do secretário de educação de Caxias, assim como o prefeito fizera, foi utilizar os dados de desempenho para pautar a elaboração dos problemas enfrentados pela rede municipal de Caxias, um levantamento de dados e uma produção de sentidos mediada pelos índices que

orientaria sua ação para a gestão do sistema. E, segundo o gestor, a SME não tinha um serviço eficaz de produção de dados sobre o trabalho pedagógico nas unidades escolares. Como poderia ocorrer com tantos outros gestores que necessitam decidir sobre conjuntos de dezenas ou centenas de escolas sem conhecer a fundo suas realidades, em especial em espaços institucionais onde não há outras fontes de dados sistematizados, um índice de qualidade como o IDEB se torna uma realidade objetiva, se torna o parâmetro principal de categorização, hierarquização, legitimação e orientação para ação. No dia-a-dia corrido e tenso de muitos gestores, a crença e o apoio nas notas e no índice pode apagar os processos e os contextos que dão origem a esses dados. Os gestores tendem a trabalhar, assim, baseados em simplificações e abstrações da realidade das redes de ensino e de seus estabelecimentos<sup>105</sup>.

Ao se assumir essa perspectiva como a ideal, real ou a única possibilidade de monitorar a qualidade do ensino público, pode-se compreender o absurdo que seria para aquele gestor identificar uma escola, solitária em uma rede de 174 unidades escolares, que não aplica a Prova Brasil. Estariam os profissionais da escola burlando o sistema para manter privilégios corporativos em detrimento do interesse dos alunos e da qualidade de ensino? Qual seria o motivo do receio de realizar os testes?

### **5.5 Os desajustes na avaliação e na qualificação do cotidiano escolar**

A ida do secretário em fevereiro de 2015 representou um marco na história da EMBB. Desde a sua inauguração, em 1987, um( a) secretário(a) de educação não ia à escola para conversar com a comunidade escolar. Somente alguns meses após a controvérsia, o secretário estava ali reconhecendo que não era só a nota em exames como a Prova Brasil que importava, para ele havia uma série de aspectos identificáveis no cotidiano da EMBB que sinalizavam a qualidade do ensino ali realizado.

---

<sup>105</sup> É neste sentido que se tem a impressão de que as avaliações externas são instrumentos feitos de técnicos para técnicos, ou gestores (OLIVEIRA, 2011), e não para as escolas e seus atores. São ferramentas que produzem abstrações do real, das realidades das relações de ensino e aprendizagem em cada sala de aula, que produzem uma imagem objetiva, porém simplificada dessas realidades, que servirá de instrumento para que gestores, que trabalham a partir dessas simplificações, construam outros instrumentos e ações para tentar intervir na realidade. Logicamente, todo este aparato apresentará uma série de limitações em sua capacidade de subsidiar as ações de professores e estudantes.

O gestor fora à EMBB apresentar uma proposta de transformá-la em uma escola experimental oficial da rede municipal. Esta ideia surgira, na verdade, numa reunião entre a escola e o secretário em novembro de 2014. Uma professora universitária que assessora a EMBB e que atendeu ao pedido da escola para participar da reunião com o secretário no auge das tensões da controvérsia sobre a aplicação do ANA, sugeriu essa alternativa como forma de escapar das novas determinações do PNE. Não havia sido, portanto, uma ideia discutida anteriormente na escola, nem na SME. O secretário foi à EMBB propor e iniciar um diálogo:

*“Esse é o debate que precisamos começar a ter com vocês. Acho que vocês têm uma experiência diferenciada na rede. Vocês poderiam trabalhar como experiência piloto. ... Transformar a escola em um grande laboratório. ... Será que não é hora do pessoal da Sala de Leitura (da SME) passar um tempo aqui pra ver essa experiência e tentar divulgar e trabalhar com ela em outras escolas? Esse é um debate que a gente precisa fazer. Acho que vocês precisam dar uma contribuição pra rede que ultrapasse o espaço da EMBB. Porque vocês conseguiram fazer um núcleo... Isso não pode acabar virando só um estudo de caso. As outras escolas têm faltas, mas não têm falta de tudo. Isso às vezes não acontece por falta de construção de um caminho. O que acontece na rede: tenho um professor qualificado, uma estrutura péssima, mas não tenho nenhuma visão pedagógica, nenhuma construção de caminho, nada. Todo mundo faz o que quer em sua sala de aula, na sua escola e a SME tenta administrar isso. Acho que tá na hora da gente discutir um caminho político pedagógico pra educação de Caxias. Qual o caminho que a gente quer tomar? Acho que não pode ser também uma camisa de força, porque também não dá pra achar que vai reproduzir”.*

O secretário propunha, assim, um estreitamento das relações entre a EMBB e a SME. Que a escola funcionasse como um espaço de experimentação e de formação complementar de docentes e gestores na rede municipal, acenando com um provável maior apoio e atenção por parte da SME. Provocava a escola a oferecer uma contribuição para além de seus muros, que alcançasse a rede municipal de ensino – algo que a escola chegou a fazer mais intensa e autonomamente entre meados dos anos 1990 e 2000. Como deixou claro em outros momentos da conversa, a EMBB poderia se tornar “a referência” de projeto pedagógico para o resto de rede, capaz de dar um horizonte político-pedagógico comum às unidades escolares.

Uma questão central para o gestor era como levar aquelas boas práticas a outras escolas. O problema é que não era só uma questão de práticas, pois estas não estão desvinculadas de sentidos, princípios, concepções, acordos e

constrangimentos. Era uma questão de condições e recursos, como afirmavam os profissionais da educação da EMBB, mas também de concepções sobre o direito à educação e de justiça escolar, aliada a concepções de ensino/aprendizagem, enfim, de educação. Para o secretário, era um problema mais da ordem da *vontade vs acomodação* dos profissionais da educação, associado a falta de uma *pedagogia comum vs uma autonomia descambada* para um *individualismo pedagógico*. Assim, por mais que ele afirmasse a dificuldade de reprodução, esperava que as práticas da EMBB fossem replicáveis para em outras UEs a partir do momento em que os demais profissionais da rede tomassem conhecimento delas e se sentissem motivados a aplicá-las. Assim, seu discurso girava em torno do conflito que representava dizer que a experiência era exitosa e devia ser multiplicada pela rede e dizer que não havia como impor as práticas da EMBB a outras escolas:

*“Como a gente discute essa experiência e não só a EMBB, mas, em perspectiva, a rede possa ter essa orientação? Como a própria SME se apropria dessa experiência? Como se estabelece um processo de troca? Essa é a lógica da escola experimental. Ao invés de implementar uma coisa maluca, você discute isso. Vê se vai dar certo. Vocês têm uma experiência legal com a participação dos pais: o que acontece aqui que nas outras escolas não acontece? Essa experiência, a rede não tem que discutir?”*

Porém profissionais e responsáveis não estavam seduzidos pela proposta, e criticavam o processo de otimização e o lotacionograma que o próprio secretário havia reconfigurado. Embora a equipe pedagógica estivesse mais aberta ao diálogo, professores e responsáveis mais engajados apresentavam um forte ressentimento com as ações da SME naquele governo, descritas no capítulo 4. Para eles, não dava para falar de manutenção e de expansão da qualidade para a rede ocorrendo paralela às restrições de pessoal que, segundo eles, a SME impunha. A professora Carolina afirmou: “o tempo todo a gente tá tendo que brigar por uma estrutura, pra manter”. Reclamou que a SME não percebia que era necessária toda uma estrutura para o trabalho da EMBB funcionar e pergunta: “Como você vai propagar (a experiência) se ao invés de aumentar, tá tirando (profissionais das escolas)? Como é que vou querer que a escola do colega mude se não tem estrutura? Isso é o básico”. E o secretário responde, seguido de uma orientadora pedagógica:

*Secretário: “Eu não posso dizer pra mãe, pro pai ou pro aluno pra esperar. Preciso que as coisas funcionem ao mesmo tempo. Essa é uma lógica de construção, de estruturação político pedagógica que deu certo. Vamos trabalhar com esse projeto sendo o projeto geral. E aí você não vai ter, quando o garoto mudar de escola, uma diferença*

*tão grande. As condições não são ideias, mas isso justifica (um aluno do 4º ano não estar alfabetizado)? Não existe nada padrão na vida, os professores são diferentes, os alunos são diferentes, o bairro, a escola... Agora, um aluno não estar alfabetizado no 4º ano? Não justifica. Nenhuma mãe quer isso pro seu filho. E qual é a função da rede? Tentar resolver isso. Resolver como? Brigando e punindo o profissional? Não. Agora, eu preciso identificar o que deu certo e começar a levantar isso. Pra tentar que essas escolas construam esse caminho.*

*Érika: “Eu acho que a proposta tem que ser pensada casada. Pedagógico e infraestrutura. Não tem como pensar separado. ... Isso aqui é uma experiência bacana. Mas em que condições?”*

O secretário chegou à escola para propor que a EMBB se tornasse uma escola experimental, que sua proposta pedagógica fosse a referência da rede. Por outro lado, profissionais e responsáveis focaram o tempo todo no lotacionograma, na infraestrutura e na estrutura burocrática da relação escola, rede e SME. Para eles, essas questões eram inseparáveis, para o secretário não. A cada vez que o secretário dizia que não fora à EMBB para discutir o lotacionograma, um profissional ou responsável intervinha dizendo que não há bom trabalho pedagógico sem os demais aspectos.

No início da reunião, o secretário fizera críticas a outras escolas da rede. Reclamou da falta de indignação dos professores e diretores, que estariam acomodados a buscar as soluções mais fáceis, mesmo que não fossem as melhores para os alunos. Ele afirmou:

*“Qual o problema que você tem hoje na educação? É que as pessoas deixaram de se indignar, foram construir o caminho mais fácil, que é o caminho de suspender aula, é o caminho de não sei o quê... E acham que isso é normal. Elas deixaram de lutar, porque se eu tenho um diretor efetivamente comprometido, esse diretor vai lutar pra que não falte água na escola dele”.*

Esta é uma crítica muito comum aos atores do cotidiano escolar, em especial, aos professores. Mas, ao que parece, os atores da EMBB faziam a mesma crítica aos gestores da rede, e ao secretário em especial. Para o gestor, a prefeitura tinha a obrigação de garantir uma “estrutura mínima de qualidade para todas as unidades escolares da rede”, e a avaliação da qualidade poderia estar totalmente descolada dessa estrutura material. Para Beth, professora da escola com um filho ali matriculado, “a lógica do mínimo não servia” para seu filho, pois na EMBB eles

estavam acostumados “a pensar a partir do máximo” que se pode ofertar<sup>106</sup>. Pensar e organizar o cotidiano a partir de mínimos se distanciaria do objetivo de garantia dos direitos. Ou seja, os gestores estariam igualmente acostumados a não se indignar com as condições de ensino e aprendizagem que oferecem aos atores do cotidiano escolar, cobrando desempenho ao mesmo tempo em que concorrem contra as condições de produção de qualidade. Naquela reunião a comunidade escolar defendia uma noção, digamos, mais integral de qualidade de educação na escola pública, vista como fundamental para se ter e se manter uma experiência educacional promotora do direito à educação.

E não se trata de uma questão que possa ser reduzida a quem está certo ou errado em seus argumentos. Há no caso estudado diferenças entre as posições, necessidades, lógicas e objetivos entre o gestor da rede e os atores da escola – sustentada, por um lado, pelas tensões entre a crença na e a necessidade de universalização defendida pelo gestor e a necessidade de diferenciação e de valorização da experiência cotidiana exigida pela EMBB; e, por outro, pelas diferenças nas concepções de educação, de ensino e aprendizagem, de conhecimento e de qualidade que as atravessam. Esta tensão, ou impasse, parece ser um dos pontos cegos das reflexões sobre política e gestão escolar.

---

<sup>106</sup> Freitas (2013) cita crítica semelhante feita pelos gestores educacionais finlandeses aos estadunidenses, que de acordo com os primeiros pensariam a educação a partir de mínimos.

## 6. Considerações finais

A primeira parte da tese realizou uma reconstituição da história da Barro Branco, chamando atenção para duas dimensões: a constituição da escola como organização e de seu projeto político-pedagógico. A proposta foi descrever como os atores da EMBB precisaram dar conta daquilo que o Estado não oportunizou, e o que as configurações sociais brasileiras não facilitam, para ser considerada uma escola de qualidade. Sua trajetória teve como um aspecto fundamental implementar ações para compensar as faltas do Estado e do sistema de ensino. Dotar o prédio de uma infraestrutura minimamente adequada, constituir uma relação de cumplicidade e respeito entre profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar, possibilitar a formação continuada dos professores, ressignificar os sentidos das experiências na Escola Pública e, neste processo, construir um PPP que sustente práticas efetivas de ensino e aprendizagem numa escola situada numa rede municipal com problemas organizacionais e localizada em um bairro pobre da periferia da metrópole. Construir projeto e qualidade nas condições dadas passou também por um intenso processo de reconstituições identitárias coletivas e individuais, que incluía o tensionamento de identidades e da ética profissional predominantes.

Chamou-se atenção para algumas dimensões da produção da qualidade da educação no caso da EMBB que podem contribuir para uma reflexão mais generalizada. Inicialmente, para relações regulatórias entre política municipal/local e o estabelecimento de ensino; para o modo como a Escola Pública é representada pelos atores que ocupam cargos de poder no âmbito do Estado; e para o caráter das ações administrativas e das políticas educacionais voltadas para os pobres. Igualmente, buscou-se a dimensão institucional da produção da qualidade, muitas vezes ignorada em trabalhos sobre o tema que, baseados em resultados de países desenvolvidos, tratam o estabelecimento escolar como se este não estivesse inserido em um contexto político e institucional local e nacional particular. Ademais, os dados apontam, em consonância com trabalhos internacionais, que em contextos desfavorecidos, a produção da qualidade educacional depende da mobilização que envolve uma dimensão identitária, teórica e de (re)organização das relações de trabalho – uma reconfiguração da forma escolar tradicional.

Os dois capítulos contidos na segunda parte descreveram controvérsias entre a Barro Branco e a SME. O terceiro relatou um conflito que se originou de um processo de otimização da rede municipal de educação, que consistiu em um pacote de medidas propostas pela SME visando a economia de recursos que levariam a EMBB a perder 40% do seu pessoal. A comunidade escolar se mobilizou, negociou com a SME, organizou manifestações com outras UEs e o SEPE. Ao final, no entanto, teve que adotar uma saída burocrática-pedagógica para garantir que não perderia o pessoal.

A descrição clarificou algumas visões sobre a Escola Pública subjacentes às falas e posturas dos atores da controvérsia. Em especial, pôde-se identificar o contraste entre as visões dos gestores com as dos atores da comunidade escolar - alunos, professores e responsáveis. O texto destacou as noções de qualidade, de direito à educação e de justiça presentes. Procurei assinalar que, para os atores da EMBB, a qualidade é algo que emerge das interações sociais (e pedagógicas) e das lutas cotidianas, de arranjos locais imprescindíveis. Enquanto para o político, para a administração, para os isto não possui o mesmo valor. Esta diferença nos sentidos e racionalidades para lidar com a escola - uma tensionando para complexificar e a outra para simplificar a realidade, ou seja, um descompasso no modo de fazer a política educacional em âmbito local, gerou desordem, angústia, desconfiança e frustração nos atores do cotidiano escolar e afetou a produção de uma educação de qualidade.

O quinto capítulo descreveu a controvérsia que a escola viveu com o novo secretário de educação em torno da realização do ANA. A EMBB nunca realizara uma avaliação externa, mas, o secretário exerceu forte pressão para a escola participar. Procurei empreender uma análise do porque a Barro Branco não aplica os exames das avaliações externas do governo federal. Tentei identificar as concepções e sentidos que sustentavam a crítica da escola e a do secretário de educação. O posicionamento da escola expressava diferenças entre ela e as políticas hegemônicas de avaliação sistêmica no que tange as concepções pedagógicas, de justiça e de direito à educação. E o conflito entre escola e secretário, dentre outras coisas, simbolizava as tensões entre as diferentes lógicas de ação presentes nas relações entre atores escolares na EMBB e os gestores da rede de ensino.

Em síntese, a interpretação aqui desenvolvida é a de que em suas interações entre si e com as condições postas pelo território e pela rede de ensino

municipal de Caxias, os atores foram dando um sentido ao princípio do direito à educação para as crianças do Jardim Barro Branco que diferia das noções de igualdade de oportunidades, hegemônica na orientação das ações no sistema de ensino público local e nacional, e de igualdade de resultados, proposta por alguns autores como alternativa (DUBET, 2009). A produção de sentidos e as ações orientadas por este outro princípio de direito e de justiça que desenvolveram os fizeram constituir identidades e posturas específicas em relação à política local e sua interação com o sistema de ensino, implementadoras e sustentadoras de uma escola pública pobre (capítulo 2); em relação à proposta pedagógica, por vezes oculta, incorporada na forma de organização da rede (capítulo 3); ao modo de organização administrativa-burocrática-pedagógica contido nas formas de relação entre SME e UEs (capítulo 4); e aos mecanismos institucionais de avaliação da qualidade da educação na rede e no sistema de ensino (capítulo 5). Ao conceberem diferentemente direito à educação e justiça escolar, foram desenvolvendo uma forma particular de coordenação do trabalho escolar e outros sentidos para as interações entre os atores dentro do estabelecimento de ensino, ressignificando funções, tarefas e hierarquias, reconfigurando identidades pessoais e profissionais, constituindo uma variação nos parâmetros éticos que mediam as relações em outras UEs da rede. Este movimento esteve associado à necessidade e ao desejo de atribuir um outro sentido à relação de todos os atores com o conhecimento, o que os levou a constituir um outro sentido para a avaliação e para a formação na organização do trabalho escolar.

### **6.1. A escola “de qualidade e democrática” e a coordenação do trabalho escolar**

Mais importante do que a interpretação acima sugerida são as questões postas a partir da análise da história da Barro Branco. O que faz diferentes atores a referenciar como de qualidade e democrática? A tese procurou apontar que os atributos identificados pelos atores estão diretamente associados aos sentidos e às características das relações sociais e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola. E que estas dependem da conformação de um modo particular de coordenação do trabalho escolar, orientados por certos princípios e concepções pedagógicas e de direito à educação.

Este trabalho de coordenação na E.M. Barro Branco contém algumas dimensões que não poderiam ser compreendidas com a utilização mais usual dos conceitos de administração e de gestão escolar, ou em análises restritas a funções e à noção de relações formais vs informais. Isto porque para compreender a dinâmica de coordenação do trabalho e das ações na escola foi necessário atentar para os sentidos das interações e como eles geravam solidariedades, pertencimentos e distinções, constituindo uma identidade escolar com um papel regulador das ações. Neste processo levou, paralelamente, à uma divisão de tarefas peculiar da escola – que flexibilizou bastante a atribuição formal de funções da rede de ensino, associada à constituição de uma ética e de normas próprias, e modos específicos de responsabilização individual e coletiva, autonomia e controle. Este processo de transformação, consolidação e de (re)produção cotidiana do projeto, a identidade da escola é objeto de disputa e reguladora das relações de poder, de dominação, mas também da construção de entendimentos para a cooperação e para a mobilização do coletivo.

Como pudemos distinguir, a identificação da escola como “democrática” está em parte associada à uma forma de distribuição de tarefas, papéis e poderes. Ainda assim, nota-se o protagonismo de certos atores, que, certamente, tendem a ter mais poder do que outros de influenciar nas situações de definição da identidade da escola, dos marcos reguladores das relações, do modo como se lida com os conflitos e dos rumos do projeto. Mas este poder, como diz Latour (2006), não é um estoque, imutável no tempo e no espaço, e que o ator coloca na disputa quando necessário. Para compreender a complexidade das interações na Barro Branco, foi necessário pensar o poder como relacional e situacional (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2012; LATOUR, 2006; ou CEFAL, 2009). Com quase 18 anos de experiência média na escola – nove a mais que a média dos professores - e com o prestígio de uma amplamente reconhecida importância na dinâmica das relações da organização escolar, a equipe pedagógica da Barro Branco tinha um poder relativo de influência, que dependia do tema em questão, de um poder de argumentação e de persuasão de suas integrantes sobre os demais membros da comunidade escolar, que em muitos aspectos político-pedagógicos cruciais não lograva impor suas vontades.

A tese nominou 25 atores escolares e citou outros quatro, e muitos dos profissionais da educação, alunos e responsáveis que participam ativamente da

construção do projeto não foram mencionados. Isto aponta dois aspectos que embasam a classificação que os atores dão de escola democrática. Por mais que as estruturas de poder que condicionam as relações no cotidiano da escola sigam presentes (envolvendo aspectos econômicos, de classe, raça, gênero, idade, capital cultural, posição institucional e organizacional etc.), os sentidos reguladores das relações e os dispositivos organizacionais construídos na Barro Branco atuam como incentivadores das possibilidades de expressão e instrumentos de perturbação e rearranjos dessas estruturas – o que não quer dizer que os atores não se sintam tolidos ou constrangidos a expor certos discursos, certas concepções e posições, ou que estas quando expostas não possam ser alvo de valoração negativa e de crítica. Trata-se de um arranjo particular das configurações das relações de poder no interior da organização escolar, que, contudo, deve ser associado as interações individuais e coletivas com redes sociais, organizações e instituições. Ter acesso a grupos de pesquisa ou à certa reflexão acadêmica, à gestores da SME, exercer papel de destaque no movimento sindical, conhecer bem e ter uma posição importante na relação com a comunidade escolar etc., enfim, há uma série de articulações que podem conferir mais ou menos poder de acordo com o tema e o contexto das disputas e interações no interior da escola.

Além dos conflitos mais diretamente associados às relações ensino e aprendizagem em sala de aula e às relações hierárquicas entre professores e diretores, que costumam ser os mais focados nos estudos sobre as escolas, procurei destacar outros. Identifiquei como as limitações infraestruturais e de recursos materiais e humanos são fontes importantes de conflitos internos. Igualmente, como as determinações, ações e omissões da SME também podem gerar uma série de conflitos no cotidiano escolar. E, mesmo em uma escola como a EMBB, não deixarão de existir conflitos estruturais (classe, gênero, raça, culturais etc.) contextuais (associados à inserção política, institucional e territorial do estabelecimento) e situacionais entre os diferentes atores escolares, pois estes são inerentes ao convívio e ao trabalho em uma organização de destacada dimensão política e repleta de atores de com trajetórias, disposições e concepções de sociedade e de educação distintas (BALL, 1987). Por fim, ainda que em alguns casos a dinâmica de votação funcionasse mais como um emudecedor de vozes dissonantes, uma dimensão fundamental da democratização percebida pelos atores escolares da Barro Branco, por eles valorizada, e que baliza suas avaliações sobre

a escola, está no modo considerado relativamente justo e transparente de como se lida com os conflitos comuns ao cotidiano escolar<sup>107</sup>.

## **6.2 A coordenação do trabalho na organização escolar e suas interações com o ambiente externo**

Qualquer análise sobre as relações sociais e pedagógicas desenvolvidas na Barro Branco que não considerasse suas interações com o chamado ambiente externo seria extremamente limitadora da realidade ali vivida. A própria construção da identidade e do projeto pedagógico da escola incorporava uma análise crítica de parte de seus atores às estruturas sociais e às condições nas quais se encontravam. E esta análise se baseava na interação entre suas trajetórias e as mensagens e discursos políticos e pedagógicos presentes na sociedade brasileira. É neste sentido que a escola sempre precisou lutar contra a estigmatização da Escola Pública e contra os modos com que diversos atores sociais lidam com ela, uma luta com a própria estrutura na qual a Escola Pública se insere. Consistia, portanto, num esforço de construção de uma outra constituição do Estado/sociedade em nível local, empreendido no âmbito do Estado, e “contra” o próprio Estado. Mas também uma mobilização crítica à própria estruturação da rede e do sistema de ensino. Uma crítica, antes de tudo, aos princípios de justiça e à concepção de direito à educação a ele subjacentes.

O trabalho procurou destacar a relação entre uma organização escolar dinâmica, reflexiva e relativamente autônoma (o perfil que está previsto e exaltado nos marcos legais), a rede e o sistema de ensino, tentando inserir as políticas públicas no contexto destas relações – e não o contrário. Coburn (2006), ao estudar a implementação de uma reforma nos métodos de ensino da leitura em uma escola da Califórnia, nota que focar exclusivamente nas políticas públicas e nas

---

<sup>107</sup> Um dos pontos que abordei quando convidado a participar da mesa de um debate em uma semana de planejamento com outros três pesquisadores cujo tema era a própria EMBB - ou seja era um profundo, instigante e doloroso processo autoavaliativo que durou os cinco dias de semana de planejamento - foi a concepção de democracia que predominava na escola. Nos muitos momentos importantes de tomadas de decisão que presenciei, havia, inicialmente, uma tentativa de busca de um “consenso”. Quando este não era alcançado, o voto decidia. Os atores da escola consideraram isso democrático. Contudo, havia um padrão que tendia a fazer com que um grupo majoritário, em número e em poder de influência, ganhasse as principais disputas políticas e pedagógicas – o caso da turma homogênea foi uma das exceções. No debate, fiz uma crítica sobre a concepção de democracia que embasa as relações e as decisões na escola. Chamei atenção para a necessidade de se pensar e melhor considerar as questões interculturais e as perspectivas da minoria, fala que não foi bem aceita por parte do grupo.

ações diretamente a elas associadas seria um caminho limitador do entendimento sobre como a escola reage às intervenções. As políticas são instrumentos de indução empregados em uma relação entre organização escolar, rede, sistema de ensino e sociedade que é anterior, mais ampla e complexa - o que não invalida o estudo de sua implementação/adoção. Entretanto, não considerar em que contexto elas são implementadas e adotadas sim pode ser um problema. E, em certos contextos brasileiros, como o que vive a Barro Branco, pode ser ainda mais limitador.

Foi possível observar que nem sempre as reações da EMBB frente à política da rede de ensino e às políticas públicas se deram no mesmo sentido, pois estas são condicionadas por uma série de fatores que giram em torno das interações entre configurações de poder e interesses internos e externos. No capítulo 2, mostrou-se como escola buscou uma certa proteção em relação à política local e ao padrão de relação estabelecido entre a SME e as unidades escolares no que tange a oferta de recursos e à autonomia política e pedagógica. No terceiro, descreveu-se o engajamento em uma política pública que era vista como adequada às demandas que um influente grupo de atores desenvolvia na escola. No quarto, narrou-se como a escola precisou resistir mais uma vez à política da rede de ensino, vinculada à dinâmica política e econômica do município, que implementou uma medida de corte de gastos com a educação. A ação dos atores não passou por fabricação ou dissimulação, mas, especialmente, pela construção de uma mobilização identitária e política para o afastamento da ameaça de corte de 40% do pessoal. No quinto capítulo, a escola, que havia conseguido afastar o que julgavam como o perigo da avaliação externa ao longo de 9 anos, de novo, precisou se mobilizar para manter o que consideravam a integridade de seu projeto e de sua identidade político-pedagógica.

A tese salienta, assim, a necessidade de melhor compreensão das diversas tensões que envolvem as relações entre as organizações escolares, as redes e o sistema de ensino. Na vida cotidiana da rede de ensino de Caxias, isso se traduzia, por exemplo, no conflito acerca da preponderância do pedagógico. No caso aqui estudado, estas tensões envolveram as diferentes posições e perspectivas dos atores (sistema-rede-estabelecimento), as demandas de complexificação dos entendimentos por parte dos atores escolares da Barro Branco e as necessidades de simplificação por parte dos gestores da SME; bem como, as diferenças de

concepções em torno das relações de ensino e aprendizagem e das noções de qualidade, de justiça e de direito à educação.

### **6.3 Algumas questões suscitadas pelas críticas presentes no projeto da escola**

Mais do que dar respostas, a análise realizada a partir das teorizações e ações dos atores escolares da EMBB levanta uma série de questões que acho que podem contribuir para uma complexificação dos entendimentos sobre as escolas e o sistema de ensino brasileiro. Muitos são dos autores que identificam uma crise da Escola nas últimas décadas. A massificação do sistema escolar teria contribuído para expor suas limitações quanto à capacidade de promover o que promete (na visão do senso comum): a promoção do direito à educação de todos os cidadãos e a democratização da sociedade. No Brasil, observamos um processo que resulta numa forte culpabilização dos atores escolares - profissionais da educação, alunos, famílias – endossado por muitos trabalhos acadêmicos e políticas públicas.

Deste modo, considero pertinente retomar a questão levantada no quarto capítulo: as mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas deveriam ocorrer em todos os níveis do sistema de ensino? Políticas educacionais, como as de avaliação externa com exames padronizados, e ações administrativas do cotidiano das redes de ensino, como a utilização de um lotacionograma, possuem um currículo oculto, dimensões políticas e pedagógicas; elas estão baseadas e promovem certas concepções de educação. Assim, em que medida as políticas educacionais e as ações administrativas contribuem para incentivar as mudanças pedagógicas ou para manter as práticas mais tradicionais? Muitas vezes estas dimensões são ignoradas ou naturalizadas por atores do sistema, formuladores de políticas públicas e por pesquisadores. E isto me leva a cogitar a relevância de se indagar sobre quais seriam as concepções de educação e os princípios de justiça escolar que sustentam as análises sociológicas ou acadêmicas? E até que ponto elas contribuem para a reprodução da educação escolar e do sistema de ensino como estruturado ao longo do século XX?

Esta tese se inscreve em um esforço de fugir do senso comum e da naturalização de uma dada concepção de escola, procurando elaborar uma perspectiva de análise que os questione. Neste quadro, um desafio está justamente em *dar voz aos atores* do sistema de ensino sem culpá-los uns aos outros e sem

colocá-los como simples vítimas da situação em que se inserem (RAYOU, 2005 e 2007). Isso pode contribuir na identificação dos modos utilizados para agir, cooperar, criar, mudar, se adaptar, resistir, transgredir etc. no sistema de ensino, este pode ser um caminho para uma melhor compreensão das dinâmicas que constituem a política das escolas.

A descrição das histórias da Barro Branco, penso, também oferece subsídios para se vislumbrar os limites do modo hegemônico de organização escolar, das redes, do sistema de ensino e das ideologias que movem os atores em torno dele, em particular, se considerar-se uma perspectiva de mudança institucional. Igualmente, apresenta elementos para o debate sobre os princípios de justiça orientadores do sistema de ensino e das ações dos atores. Os princípios de justiça orientadores das ações coletivas na EMBB não se enquadram exatamente, por exemplo, nas categorias de igualdade de acesso, de oportunidades ou de resultados identificadas por Dubet (2009a), nem à de igualdade de base, por ele defendida (DUBET, 2009b); mas como proposto por Crahay (2000 apud RIBEIRO, 2013), vislumbram uma justiça corretiva, no sentido de buscar ações diferentes para necessidades diferentes.

Assim, algumas questões podem ser pleiteadas: dadas as atuais condições sociais de desigualdade e o atual modo predominante de estruturação do sistema de ensino e de organização das escolas, até que ponto é possível gerar “equidade” e “justiça” tendo como parâmetro “resultados”? Quais são os efeitos do predomínio de certa ideologia da igualdade sobre as experiências dos atores no sistema de ensino? Desigualdade e desempenho dão conta da necessária compreensão das dinâmicas das relações concernentes ao sistema de ensino brasileiro? Quais seriam as possibilidades e os efeitos de incluir no debate uma perspectiva que considere o diálogo entre igualdade e diferença?

Um ponto fundamental para se refletir sobre tais princípios e se compreender o que se desenvolve na Barro Branco é que mesmo com toda a disposição dos atores, com a valorização e a realização de estudos e de formação cotidiana; mesmo com o apoio de redes sociais diversas, com o acúmulo de conhecimento possibilitado pela longa permanência dos profissionais e pelos mecanismos de registro desenvolvidos; mesmo com o trabalho excessivo e extenuante de seus integrantes, a escola não alcança promover igualdade de resultados, nem de oportunidade, nem de base, nem de conhecimento. Se de algum

modo alguns aspectos destes ideais permeiem as ações e mentes dos profissionais da escola, eles são, igualmente, uma grande fonte de pressão e de frustração.

O que pude identificar – e descrever - é que o princípio de justiça que sustenta o modo como a escola se organiza para promover o direito à educação de seus alunos busca incorporar a compreensão das diferenças das condições sociais, territoriais e das trajetórias individuais dos alunos, buscando, dentro das possibilidades, uma certa equalização nos níveis de aprendizagem. Alunos diferentes podem precisar de trabalhos pedagógicos de caráter e intensidades distintos, e vão desenvolver aprendizagens distintas. Pragmaticamente, pensando o direito à educação de *todos* os alunos que atendem, a E.M. Barro Branco não promove igualdade de *oportunidades*, nem de *resultados*, nem de *base*, nem de *conhecimentos adquiridos*, mas sim o respeito às individualidades e o intento de potencializar coletivamente as aprendizagens para que cada um aprenda da melhor forma dentro das possibilidades – seja as dos alunos, as dos professores ou as colocadas pelas condições dadas para o trabalho escolar, sempre balizadas pelas imposições do sistema de ensino.

## 7. Referências bibliográficas

- ABREU, M. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Iplanrio: Jorge Zahar, 1988.
- ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 223f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.
- ALVES, F. C. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n. 224, p.71-86, 2009.
- ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, Claudio M. M.; RESENDE, T. F.. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**. Rio de Janeiro. Impresso, v. 56, p. 105-135, 2013.
- AMAYA, A. C. L. Fazer acontecer a Lei Maria da Penha no Sistema de Justiça? Um estudo empírico das práticas e significações em um Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher no Estado do Rio de Janeiro. 145f. Dissertação defendida no mestrado em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense. Ano de Obtenção: 2015.
- BALL, S. J. **The Micro-politics of the school: towards a theory of school organization**. London : Methuen, 1987.
- BALL, S. J. Good School/Bad School: Paradox and Fabrication. **British Journal of Sociology of Education**, v. 18, n 3, p.23-35, 1997.
- BALL, S. J. The Teachers Soul and the Terrors of Performativity. **Journal of Education Policy**, v.18, n. 2, p. 215-228. 2003.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. Londres : Routledge. 2012.
- BARÃO, G. O. D. ; SIMÕES, N. de A. . Professores e sindicato na construção do Plano Municipal de Duque de Caxias: protagonistas deste processo? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), v. 6, p. 178-198, 2011.
- BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BARRÈRE, A. **Sociologie des chefs d'établissements : les managers de la République**. PUF, Paris, 2006.
- BARRÈRE, A. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p.345-356, 2013.
- BAUER, A; ALAVARSE, O; e OLIVEIRA, R. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015.
- BECKER, H. **Tricks of trade: how to think about your reaserch while you're doing it**. University of Chicago, 1998.
- BECKER, H. **Falando de sociedade: ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar. 2009.
- BECKER H. S The career of the Chicago public school teacher. **American Journal of Sociology**, v. 57, p. 470-477, 1952.
- BECKER H. S. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. 2008.

- BIDWEL, C. E. The School as a Formal Organization. In: MARCH, J. G.(ed.) **Handbook of Organizations**. Chicago: Randy McNally. 1965.
- BOLTANSKI, L. **La souffrance à distance morale humanitaire médias et politique**. Paris : Éditions Métailie, 1993.
- BOLTANSKI, L.; THEVENOT, L. A sociologia da capacidade crítica. **Antropolítica**, n.23, p, 23-56, 2009.
- BONAMINO, A. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p.178-189, 1999.
- BONAMINO A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 372-388, abr./jun. 2012.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C.. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos**: los estudiantes y a cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.
- BRANDÃO, Z.; PAES DE CARVALHO, C. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 445-458, 2015.
- BRANDÃO, Z. **Processos de produção de qualidade de ensino**: escola, família e cultura. 27ª Reunião da ANPED: Caxambu, 2004.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p. 377-401, 2006.
- BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.336-347, 2013.
- BROWN, P. La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. **Sociologie**, n.1, p. 161-175, 2010.
- CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CANDAU, V. M. F. A didática e a relação forma/conteúdo. **Revista da ANDE**, n. 11, 1986.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano Escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Nuevamérica**, v. 134, p. 50-54, 2012.
- CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. Diferença e Desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 948-967, 2011.
- CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTRO, M. C. **Escola plural**: a função de uma utopia. 23ª reunião anual da ANPED, Caxambú, 2000.
- CEFÄI, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Revista Dilemas**, v. 2, n.4, p.34-47, 2009.
- COBURN, C. E. Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 2, n. 23, p. 145-170, 2001.
- COBURN, C.E. Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. **Educational Policy**, v. 19, n. 3, p.476-509, 2002.
- COBURN, C.E. Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. **Sociology of Education**, n. 77, p.211-244, 2004.

- COBURN, C. E. Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation in schools. **American Educational Research Journal**, v.3, n.43, p. 343-379, 2006.
- COBURN, C.E., MATA, W.; CHOI, L. The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from mathematics reform. **Sociology of Education**, v. 4, n. 86, p. 311- 342, 2013.
- CORAIS, M. C. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. 134f. Dissertação de mestrado em educação - UFRJ. 1998.
- COSTA, M.; SILVA, G. M. D. Amor e Desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p.78-98, 2003.
- CRISTOVÃO, A.C. e SANTOS, M.M.. A escola na favela ou a favela na escola? In: RIBEIRO, L. C. (org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.
- DAUSTER, T. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Caderno CEDES**, Campinas, v.18, n.43, p.89-102, 1997.
- DAUSTER, T. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação: representações e práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p.39-56, 2015.
- DAVID, F. B. Histórias de professoras: práticas, alternativas e disputas políticas em Duque de Caxias. 123f. Dissertação defendida no departamento de educação da UERJ. 2004.
- DAVID, F. B. Vozes de professoras: a história da educação recente em Duque de Caxias (1997-2002). In: DAVID, F; RUFINO, M. e ALVARENGA, M. **Professoras pensam a cidade: a educação pública em debate no Município de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2011.
- DRAELANTS, H. e DUMAY, X. **L'identité des établissements scolaires**. Paris: PUF. 2011.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.
- DUBET, F. Penser les inégalités scolaires. In : VAN ZANTEN, A. ; DURU-BELLAT, G. **Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires**. PUF, Paris, 2009.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. **Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale**. Paris: Éditions Seuil, 2010.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo, Cortez, 2008.
- DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009b.
- DUTERCQ, Y. ; LAFAYE C.. Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes. **Revue Française de Sociologie**, v. 44, n. 3, p.469-493, 2003.
- DUTERCQ, Y.; LAFAYE, C., Taking Sides: To School or Not to School Squatters' Children. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 38, n. 2, p.178-194, 2007.
- DUTERCQ, Y. ; LAFAYE, C., Se mobiliser pour soi et pour les autres. La politique d'éducation interrogée par l'action de proximité. **Education et société**, n. 19, p. 53-66, 2007.

- EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**: Um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 1997.
- E.M. BARRO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**, 1996.
- E.M. BARRO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**, 2004.
- EM BARRO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**, 2011
- E.M. BARRO BRANCO. Relatório anual de atividades realizadas em 1993.
- E.M. BARRO BRANCO. Relatório anual de atividades realizadas em 1994.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.89-103, 2002.
- ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, 2012.
- ESTEBAN, M.T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 463-486, 2014.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, J. As concepções de justo e as arenas públicas em Nova Iguaçu. 334f. Tese Doutorado em Sociologia –Iuperj, Rio de Janeiro, 2005.
- FREITAS, L C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.911-933, 2005.
- FREITAS, L C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação. **Educação & Sociedade** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.348-365, 2013.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEERTZ, C. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- GOLDMAN, M. Uma Teoria Etnográfica da Democracia: a política do ponto de vista do movimento negro de Ilhéus, Bahia, Brasil. **Etnográfica**, v. 4, n. 2, p. 123-145, 2000.
- GOLDMAN, M. **Como funciona a democracia**: uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- GOFFMAN, E. **Estigma** - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GUSMÃO, N. M. M.. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.44, p. 19-37, 2015.
- HALLET, T. The Myth Incarnate: recoupling process, turmoil, and inhabited institutions in an Urban Elementary School. **American Sociological Review**, v. 1, n.75, p. 52-74, 2010.
- HUMBOLDT, W. V. Sobre a organização interna e externa das organizações científicas superiores em Berlim. In: ROCHA, J. C. de C. e KRETCHMER, J. (Org.). **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LAMMONT, M. **How professors think**: inside the curious world of academic judgement. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- LAMONT, M. Critère d'évaluation er structures culturelles. In : BREVIGLIERI, M ; LAFAYE, C. ; TROM, D. **Compétences critiques et sens de la justice**. Paris : Ed. Economica. 2009.

- LAMONT, M. Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. **Annu. Rev. Sociol.**, n.38, p. 201–221, 2012.
- LAREAU, A. **Unequal childhoods: class, race, and family life**. California: University of California Press, 2011.
- LATOUR, B. **Reensamblar o social una introducción a la teoría del actor-red**. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- LATOUR, B. ; WOOLGAR, S. **La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques**. Paris : La Découverte. 1996.
- LEMIEUX, C. À quoi sert l'analyse des controverses? Mil neuf cent. **Revue d'histoire intellectuelle**, n. 25, p. 191-212. 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIMA, F.; ALCANTARA, G.; e ALMEIDA, M.. **O que potencialmente afeta a gestão escolar?** Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LINO, C. **ANA, PNAIC e ciclo de alfabetização: apontamentos de uma pesquisa em construção**. Rio de Janeiro: IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão, 2015.
- KHAN, S. **Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School**. Princeton : Princeton University Press, 2011.
- MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MAROY, C. **L'école à la lumière de la sociologie des organisations**. Paris: Les Cahiers des recherches en education et formation, 2007.
- MENDES, B. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, 2015.
- MEYER, J.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p.340-363. 1977.
- NETO, L. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.
- NOGUEIRA, C.; RESENDE, T.; VIANNA, M. J. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p.567-581, 2015.
- OLIVEIRA, A. C. P. **Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do Rio de Janeiro**. ANPED, 2012.
- OLIVEIRA, R. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. n.11, p.234-245, 1999.
- OLIVEIRA, R. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. USP, 2013.
- OLIVEIRA, A. Apresentação: Antropologia e Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.44, p. 11-17, 2015.
- OZGA, J.; GREK, S. Governing through Learning. School Self- Evaluation as a Knowledge-based Regulatory Tool. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, v.3, n.43, p.67-78, 2012.

- PAES DE CARVALHO, C.; BONAMINO, A.; KAPPEL, D. Redes Municipais de Ensino, planejamento e resultados educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.19, n.30, 2011.
- PAES DE CARVALHO, C.; CANEDO, M. L. Estilos de gestão em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro. **Boletim SOCED**, n. 6, p. 1-30, 2008.
- PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 25, p.50-76, 2014.
- PALMEIRA, M.; HEREDIA, B. **Política ambígua**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2010.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RAVITCH, D. **The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education**. New York: Basic Books, 2010.
- RAYOU, P. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, 2005.
- RAYOU, P. **De proche em proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés**. Paris: Éducation et sociétés, 2007.
- RIBEIRO, V. M. Que **princípio de justiça para a educação básica?** Uma discussão à luz de abordagens que relacionam justiça e escola. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.
- RIBEIRO, L.C.Q. e KOLINSLI, M. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, p.351-378, 2009.
- RIBEIRO, L.C.Q. e KOLINSLI, M. A metropolização da Questão Social e as Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil. In: RIBEIRO, L. (org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.
- ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.44, p. 57-75, 2015.
- SANTOS, R. **Movimentos Sociais Urbanos: Entre a Crise e a Reestruturação – o caso da Federação das Associações de Bairros de Duque de Caxias (MUB)**. XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú, 2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 207-221, 2013.
- SKOCPOL, T.; FINEGOLD, K. State Capacity and Economic Intervention in the Early New Deal. **Political Science Quarterly**, v.97, n.2, p.89-110, 1982.
- SILVA, G.; COSTA, M. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p.123-134, 2003.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/DUQUE DE CAXIAS. Proposta pedagógica. Duque de Caxias, 2004.

- SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 34, p.78-89, 2006.
- SOARES, J. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013
- SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013.
- SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 159-174, 2012.
- SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.25, n.3, p.123-140, 2009.
- SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F. **O legado educacional do século XIX**, Araraquara: UNESP, 1998.
- SOUZA, S. Z. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, 2012.
- TORRES, L. L. **Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.
- TOSTA, S. Cruzando fronteiras – entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 95-107, 2013.
- VANDENBERGUE, F. Construção e crítica na nova sociologia francesa. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.21, n.2, p. 315-366, 2006.
- VELHO, G.; ALVITO, M. (org.) **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1996.
- VIANNA, A. **O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre política, administração e moralidades**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, 2001.
- WACQUANT, L. **Corps et âme: carnet ethnographique d'un apprenti boxeur**. Marselha : Agone, 2002.
- WACQUANT, L. Corps et âme: notes d'un apprenti boxeur. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n.80, p. 33-67, 1989.
- WEICK, K. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.
- WHITE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- WILLIS, P. **Learning to labour: how working class kids get working class jobs**. Hampshire: Gower,1977.
- ZANTEN, A. V. **École de la Périphérie: scoarité et ségrégation en banlieu**. Paris: PUF, 2001.
- ZANTEN, A. V. **Choisir son école: stratégie familiale et médiations locales**. Paris: PUF, 2009.
- ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva: revista do centro de ciências da educação**, Florianópolis: v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004a.

ZANTEN, A. V.; GROSPIRON, M.F.; KHERROUBI, M.; ROBERT, A. **Quand l'école se mobilise**: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue. Paris: La Dispute, 2002.

ZANTEN, A. V.; RAYOU, P. **Enquête sur les nouveaux enseignants changeront-ils l'école?** Paris: Bayard, 2004.

## 8. Anexo

