



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTROS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS CENTROS DE ESTUDOS COMO *ESPAÇOTEMPO* DE
CONVERSA/FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE MESQUITA/RJ**

EDUARDO PRESTES MASSENA

RIO DE JANEIRO

2016

EDUARDO PRESTES MASSENA

**OS CENTROS DE ESTUDOS COMO ESPAÇOTEMPO DE
CONVERSA/FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE MESQUITA/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind Verríssimo Cinelli

**Rio de Janeiro
2016**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUARDO PRESTES MASSENA

*Os Centros de Estudos como espaçotempo de conversa/formação na Rede Municipal de
Mesquita/RJ*

Aprovado pela banca examinadora

Rio de Janeiro, 11/05/2016

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind Verissimo Cinelli - UNIRIO
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Inês Barbosa de Oliveira - UERJ
(Examinadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ribeiro Andrade - UNIRIO
(Examinadora interna)

Prof^ª. Dr^ª. Nilda Guimarães Alves – UERJ
(Examinadora externa – suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Joanir Gomes de Azevedo – UFF
(Examinadora externa – suplente)

Dedico esta dissertação a todos os professores e professoras que permanecem na luta sem perder a ternura tão necessária à nossa profissão.

“Não tem arrego”

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha companheira Elaine, que sempre esteve ao meu lado desde o início deste trabalho, suas palavras de incentivo me ajudaram nos momentos difíceis e suas piadas me descontraíam nos momentos tensos.

À minha mãe Rosa, sempre presente e disposta a ajudar nos momentos turbulentos e ao meu pai João que mesmo com sua “teimosia crônica” sempre tinha uma ou outra dica na manga sobre o “mundo acadêmico”.

À minha avó Ecila, pelos ensinamentos da vida e por ser um exemplo de mulher guerreira, à minha avó Maria, pelo carinho e pelas histórias sempre maravilhosas.

Às minhas irmãs Elisa, Andreia e Luisa e aos agregados Néstor, Eddy Mc e Leo Bahia, pelos encontros familiares sempre repletos de alegria.

Aos meus sobrinhos João e Rita e aos que chegam em dose dupla nos próximos meses, Miguel e Pedro, por cultivar a esperança de um mundo melhor.

À Luli, pela orientação e pelas possibilidades que me apresentou desde o início desta pesquisa, me fazendo mergulhar de fato em “mundos” que jamais havia habitado.

À prof^a. Joanir Gomes de Azevedo, pelas dicas preciosas feitas no texto da qualificação.

Agradeço também à minha amiga Elisângela por toda ajuda e colaboração, certamente essa pesquisa é sua também.

Aos meus companheiros de Mesquita, em especial ao grupo de professores que conheci e pude trabalhar nos meus 6 anos de município: Fábio, Jupter, Wagner, Maria Rita, Alessandra, Wilton, Mauro, Katia e Adriana, os “outsiders”.

À Maria Fatima, pela disposição em participar e por todas os relatos tão necessários para este trabalho.

À Ana Lucia, Soninha e Helene, pelo carinho com que sempre olharam o meu trabalho.

À minha companheira e colega de mestrado, Viviane, sempre disposta a escutar e dividir as angústias encontradas no percurso de mestrado.

Ao “deslocação”, grupo do zap montado pelos colegas de mestrado Aline, Gerson, Priscila, Fernando, Thiago, Natalia, Nathalinha e Alex, companheiros da mureta da Urca.

À Clara e ao Raphael, que, além de colegas de grupo de pesquisa, foram uma ajuda essencial nos momentos finais deste trabalho.

Aos colegas e companheiros de grupo de pesquisa, parceiros das quartas de manhã.

Aos companheiros do grupo de pesquisa “Currículos Praticados”, em especial a Inês, que me recebeu com todo o carinho ainda em 2013, a Graça e o papo sempre agradável, a Regina companheira também de Mesquita, ao Fábio pelas dicas de leitura e ainda a Marina, Glaucia, Alexandra e Alan.

Agradeço também aos meus amigos professores da E.M. Carneiro Felipe, minha escola do coração, mestres que me ensinaram a trabalhar e a perceber uma outra escola, Dilson, Ângelo, Valéria, Helena, Rosa e Marcia, muito do que aprendi com vocês está escrito aqui. Estendo esse agradecimento aos também colegas de “Carneiro”: Neusa, Sueli, Marcelo, Jorge, Roselir, Laurindo, Claudia e Marcia.

Aos meus amigos da vida, parceiros da graduação e dos encontros mensais no Gohan, Marcello, Alexandre, Débora, Luiza, André, Carol, Antônio, Pedro e Igor, nossos papos sobre as escolas certamente renderam algumas linhas.

Agradeço aos alunos e ex-alunos pela preocupação e pelos papos via chat do Facebook, muito bom receber as vibrações carinhosas de vocês.

Dedico esta dissertação a todos os professores e professoras que permanecem na luta sem perder a ternura tão necessárias à nossa profissão.

“Não tem arrego”

RESUMO

MASSENA, Eduardo Prestes. Os Centros de Estudos como *espaçotempo* de conversa/formação na Rede Municipal de Mesquita/RJ. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação vinculada à linha de pesquisa de práticas, linguagens e tecnologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekind. A pesquisa parte do princípio de que existem experiências e práticas de qualidade nas redes de educação pública brasileira cotidianamente produzidas pelos sujeitos praticantes dessas redes. Trata-se de uma pesquisa realizada nos/dos/com os cotidianos na Rede Municipal de Educação de Mesquita/RJ, tendo como foco os Centros de Estudos (CEs) que se configuraram como reuniões periódicas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED) com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no período de 2010 a 2014. Em meio a tessitura das redes e parcerias que se formam com o surgimento dos CEs, buscou-se nos relatos dos praticantes e nas conversas estabelecidas no decorrer desta pesquisa compreender relações de poder, práticas democráticas e currículos pensados/praticados (OLIVEIRA, 2012) existentes no âmbito da rede formada pela SEMED. As conversas que constituem esse trabalho ajudam a pensar o espaço dos CEs como um espaço de possibilidade de construção de práticas locais em busca de soluções locais que pudessem trazer melhorias para o sistema de ensino mesquitense. Para a realização dessa pesquisa foi preciso também levar em consideração as políticas estaduais e federais que acabam por atingir a rede municipal num movimento de fora para dentro, bem como a multiplicidade e inexorabilidade de outros fatores intervenientes. Portanto, este trabalho é uma bricolagem de narrativas, conversas e histórias contadas por professores de diversas áreas do conhecimento convivendo no espaço dos CEs e da SEMED, onde tomam relevo suas questões, representando grupos de professores e atuando como mediadores entre secretaria de educação e professores da rede. Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de se escutar o professor quando se pensa políticas em educação, valorizando-o como sujeito praticante e autor dos currículos, que nos CEs passa a participar e relatar suas experiências. Esperamos que esse estudo contribua com o campo trazendo as narrativas dos professores sobre suas artes do fazer (CERTEAU, 2012) em que constroem experiências e possibilidades democráticas de formação e assim investem na desvisibilização do professor como autor do currículo e figura central no sistema de educação.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental; Centros de Estudos; Mesquita; Narrativas de formação de professores; currículos, estudos nos/dos/com os cotidianos

ABSTRACT

MASSENA, Eduardo Prestes. Study Centers as *spacetime* for conversation/education at the Municipal Educational System of Mesquita/RJ. 2016. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Master's dissertation presented to the Graduate Program in Education linked to the line of research of practices, languages and technology at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) under the supervision of Dr. Maria Luiza Sússekind. The research is based on the principle that there are quality experiences and practices at the Brazilian public education systems, produced daily by the practicing subjects in these systems. It's a research accomplished in/on/with the daily practices at the Municipal Educational System of Mesquita/RJ, focusing on the Study Centers, which were formed through regular meetings held by the Municipal Department of Education of Mesquita (SEMED) with the teachers of the Final Years of Elementary School from 2010 to 2014. Among the structure of the networks and partnerships that came to be when the Study Centers were created, the aim was to understand power relations, democratic practices and *thinkingpracticing* curricula (OLIVEIRA, 2012) that exist in the network formed by SEMED through reports from participants and conversations that took place throughout this research. The conversations that establish this work help thinking of the Study Centers as somewhere with the possibility of creating local practices while searching for local solutions that could improve the education system of Mesquita. To conduct this research, it was necessary to take into consideration state and federal policies, which affect the municipal system from the outside in, as well as the multiplicity and the inexorability of intervening factors. Therefore, this work is a patchwork of narratives, conversations and stories told by teachers of several areas of knowledge, interacting socially at the Study Centers and SEMED, in which their issues become more prominent, representing groups of teachers and acting as mediators between the department of education and the teachers in the network. The results of this study point to a need to listen to teachers when education policies are being developed, appreciating them as practicing subjects and author of curricula that participate and relate their experiences in the Study Centers. We hope this study can contribute to the field, bringing the teachers' narratives about their arts of doing (CERTEAU, 2012), in which they build democratic experiences and possibilities of education, and therefore invest in the reversal of the invisibility of the teacher as the author of the curriculum and the central figure in the education system.

Keywords: Final Years of Elementary School; Study Centers; Mesquita; Narratives of teachers' education; curricula, studies in/on/with daily practices

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento
CA	Classe de Alfabetização
CE	Centro de Estudo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundren	Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR II	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IPPUR	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano Regional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema da Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação Diagnóstica do Processo de Ensino e Aprendizagem
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

*Joga a moeda e vê
Qual a sorte que vai dar
Se o destino é muito forte
A moeda é um corte que dá pra morrer
E se a vida é meia morte
A morte só vem pra quem viver*

Romildo

Sumário

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1 – DE JACUTINGA AO COSMORAMA, DA CHATUBA A EDSON PASSOS:	
REDES QUE SE CRUZAM EM MESQUITA.....	23
1.1 – Pela linha do trem um caminho sem volta	23
1.2 – Mesquita e a Baixada Fluminense	25
1.3 – A emancipação de Mesquita e as novas diretrizes políticas.....	28
1.4 – A secretaria de educação e os Centros de Estudo	31
Capítulo 2 – Pensando a mesquita abissal e os centros de estudo entre	
teoriaspraticasteorias: questões políticas, epistemológicas, teóricas e	
metodológicas da pesquisa	38
2.1 – Para além da linha abissal outros mundos se apresentam	40
2.2 – Zanzar: um exercício na tessitura das redes nos/dos/com os cotidianos.....	44
2.3 – Um processo de escrita limitada e leitura cartografada.....	47
2.4 – Uso: instantes de um voo de caça.	50
2.5 – Outsiders e desviantes: conversas que desvendam “outras realidades”	56
Capítulo 3 – Políticas Públicas Educacionais	59
3.1 – A produção silenciosa abissalizada pelas Leis e projetos preconcebidos	59
3.2 – SEMED, políticas públicas e os Centros de Estudos	60
3.3 – A criação das políticas educacionais mesquitenses	62
3.4 – Entre espelhos, números e a realidade da educação	65
Capítulo 4 – As minhas (e outras) narrativas no transitar interminável dos	
praticantes.....	77
4.1 – As minhas (e outras) narrativas da criação dos CEs e o impacto das primeiras	
mudanças	77
4.2 – Secretaria de Educação: panorama geral	85
4.2.1 – Espaço ou lugar: o transitar interminável dos praticantes.....	86
4.2.2 – Transitar: uma necessidade para o aprendizado	90
4.3 – O pedagógico da SEMED.....	92
4.3.1 – A SEMED por Decretos e Leis	92
4.3.2 – O grupo de professores dos Anos Finais.....	99
4.3.3 – Fofocas, conversas e trocas de informações: um olhar sobre os de fora.....	102
Capítulo 5 – Que outras vozes? Relatos dos Centros de Estudos.....	109
Capítulo 6 – Últimas palavras.....	111
Referências.....	115

INTRODUÇÃO

Quero por o tempo em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a estória, me apago a mim. No fim destes escritos, serei de novo uma sombra sem voz.

Mia Couto

Trazer Mia Couto para este trabalho significa mais do que uma mera citação poética, tem a ver com a memória de infância e minhas primeiras impressões do mundo passadas em Maputo, Moçambique, mesma terra do escritor moçambicano. Mia Couto, ao contar suas histórias, demonstra um imenso respeito e curiosidade pelos saberes de seus personagens, homens e mulheres, habitantes de uma África esquecida, colocada à margem do que é estabelecido como mundo. Desse local marginal, inferiorizado, desqualificado, Mia Couto traz os encantos, a riqueza dos saberes, as vozes silenciadas pelo “mundo desenvolvido” (SANTOS, 2010). Desta forma, encanta e faz lembrar que existe mais mundo além do mundo, mais vozes além das que chegam aos ouvidos e mais saberes do que se (re)conhecia.

Lembro-me da minha primeira sala de aula em Maputo, devia ser a série equivalente ao antigo CA (classe de alfabetização), lá chamavam de pré. Ao entrar na sala de aula levado por minha mãe, observei umas trinta crianças sentadas em mesas compridas. Sentei-me ao lado de uma menina enquanto a professora falava dos números. Ela pedia que os alunos contassem de um a vinte, cada aluno falava um número, me restou o vinte. O vinte moçambicano é diferente do vinte abasileirado, principalmente para quem, como eu, havia crescido escutando o sotaque carioca de meus pais. Soltei um vinte com todo o chiado que o “te” do final da palavra permite aos cariocas da gema. Vale destacar que jamais havia estado no Brasil, mas já carregava parte do que era ser carioca. Todos riram e a menina ao meu lado me corrigiu, “não é vintchi, é vint”, soava como se o “t” fosse mudo. Lembro-me dos dias que se sucederam, a menina não se cansava de pronunciar “vintchi” quando me via, passei a me policiar para não abasileirar meu português e assim fui aprendendo outra língua, o português moçambicano ou “muçambcano” como soa no sotaque local.

Durante o período que vivemos em Moçambique, falávamos com o nosso sotaque carioca somente em casa, nos outros espaços prevalecia o “moçambiquês”. Ninguém me ensinou ou me obrigou a falar daquela forma, aprendi por vergonha, para evitar galhofa dos colegas. Falar dessa forma foi uma tática de sobrevivência e também uma forma de me sentir pertencente a aquele grupo. Era, portanto, uma tentativa de me tornar um “moçambicano da gema”.

Ao pensar em Mesquita, também me coloco como de fora. Não morei em Mesquita, mas não posso negar que existem ali particularidades locais, questões muito mais familiares aos que residem naquele lugar do que aos de fora: o processo de sucessão política, as histórias locais, as ruas por onde passar e por onde não passar são alguns exemplos. Assim como eu, grande parte do corpo docente que trabalhou/trabalha em Mesquita era/é de fora. Na própria Secretaria de Educação, parte da equipe era composta de pessoas não moradores de Mesquita. Desta forma, me coloco novamente na condição de estrangeiro, um *outsider* como os de Norbert Elias (2000), com a necessidade de me adaptar aos saberes e conhecimentos locais, desta vez não modificando o sotaque, mas atento as peculiaridades genuinamente mesquitenses.

Os caminhos traçados entre Maputo/Rio de Janeiro/Mesquita vão a todo momento povoar essa pesquisa. Estes caminhos fazem parte da minha formação como sujeito, sendo impossível me desvencilhar das lembranças como se estas fossem apenas parte de uma estante esquecida e empoeirada. Nessa rede trançada pelos caminhos entre os lugares por onde passei, me arrisco a imaginá-la um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) com suas multiplicidades, suas diversas entradas e saídas e suas linhas de fuga. Fica também difícil mensurar quanto de Mesquita ficou em mim após os seis anos de trabalho na rede. Portanto, o tempo vivido em Mesquita me puxa para dentro de uma rede, na qual olhar de fora se torna impossível.

Ao pensar, pesquisar e escrever sobre a Baixada Fluminense, me vejo no desafio de relatar as narrativas dos professores, des-considerando os filtros presentes nas reportagens dos jornais e telejornais nos quais a Baixada surge apenas como um lugar sem lei e exposto à violência. Nos ensina Certeau (1994, pg. 260) que “o real contado dita interminavelmente aquilo que se deve crer e aquilo que se deve fazer.” Desta forma, o primeiro desafio torna-se a apresentação desse *espaçotempo* (ALVES, 2001) fora da lógica generalizante desconstruindo esta imagem que transforma a Baixada Fluminense num imenso território no qual toda a

forma de violência é permitida e tratada como natural/estrutural. Novamente permito-me fazer outro paralelo com Maputo, que por pertencer ao continente africano, carrega o estigma de lugar selvagem. Como e onde nascem os lugares comuns Mesquita/violência e Maputo/selvagem? Como estas ideias permanecem ainda tão fortes mesmo num tempo em que a informação corre pelas redes virtuais? Ambos também são generalizados pela região que representam, muitas vezes perdendo a própria identidade para algo maior: Mesquita torna-se Baixada Fluminense e Maputo, África. Este movimento extermina de vez a singularidade, transformando a parte no todo. Mia Couto (2011, pg. 22) nos ensina que a “África tem sido sujeita a sucessivos processos de essencialização e folclorização, e muito daquilo que se proclama como autenticamente africano resulta de invenções feitas fora do continente”. A Baixada Fluminense também não estaria a sofrer do mesmo problema? É como se olhássemos cartograficamente (SANTOS, 2011) para estes lugares numa escala diminuta que quase nunca nos permite enxergar os detalhes.

Neste trabalho, pretendo pensar, narrar e escrever sobre a experiência dos coordenadores *nos/dos/com* (ALVES, 2008) os Centros de Estudos (CEs), reuniões periódicas ocorridas na Rede Municipal de Ensino de Mesquita a partir do ano de 2010. Escrever sobre Mesquita é caminhar pelas lembranças e narrar uma experiência vivida durante seis anos. Falar de dentro deste lugar me exige um exercício profundo de *tradução* e escolhas que ao final contarão uma pequena parte do que vivi.

Estar do lado de dentro implica entender que existe um *fazer nos/dos/com os cotidianos* (OLIVEIRA; ALVES, 2008) a ser desvendado e, muitas vezes no curso desse processo, é necessário a utilização de *todos os sentidos* (ALVES, 2001) na tentativa de viver, narrar e traduzir a riqueza das experiências vividas fazendo com (CERTEAU, 2012) os muitos narradores daquela experiência. Minha tentativa não será a de olhar de cima, mas levar em conta que, “a partir dos limiares onde cessa a visibilidade vivem os praticantes ordinários da cidade”(CERTEAU, 2012, pg. 159). Entendo que “aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesmo toda a identidade de autores e espectadores” (CERTEAU, 2012, pg. 158). Faço, portanto, nessa minha tentativa, o movimento contrário, apontando os autores e permitindo que suas narrativas sejam partes constituintes desse trabalho. Ao final, o resultado produzido não será somente meu, mas de todos que de alguma forma compartilharam a tessitura de outras realidades por meio de suas narrativas.

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que os modos como se cria conhecimento nos cotidianos não têm importância ou estão errados e, por isso mesmo, precisam ser superados (...). Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para o estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para aprendê-los e compreendê-los

Nilda Alves

Entrar em Mesquita foi um mergulho profundo, um se deixar levar pelas correntezas de um rio que ensina. O que aprender com o que nos arrasta ferozmente? Se a bráçada contra é inútil, aprende-se de outra forma, e é nesse improviso diário que aprendi. Em alguns momentos, a força da água me entregou às profundezas sem tréguas nem chances, em outros, utilizei a correnteza para me aproximar da margem segura, na calmaria das águas abrigadas, alimentando uma suposta sensação de segurança. Correr este risco foi uma escolha difícil, mas também um desafio em busca das tantas vozes presentes nas salas de aulas, nos corredores, nos refeitórios, mas timidamente presente na Secretaria de Educação de Mesquita (SEMED).

Assumi o cargo de Professor I de Educação Artística em abril de 2008, no meio do ano letivo. Trabalhava em três escolas distintas e dividia a minha carga horária de dezesseis horas semanais entre as turmas dos Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora a minha habilitação fosse para atuar como professor de Educação Musical, ainda fazia parte da política local a realização de concurso para Educação Artística¹, o que generalizava o educador da área de Artes desconsiderando sua habilitação específica. Portanto, a primeira batalha que escolhi lutar como professor naquela rede municipal foi buscar uma conversa para explicar às direções a especificidade da minha formação e a razão

¹ Atualmente os cursos de graduação na área de Artes formam seus alunos para habilitações específicas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Grande parte dos processos seletivos ainda desconsideram essas habilitações.

pela qual *não trabalharia com artes visuais e somente com música*². Iniciava o primeiro processo de diálogo com as direções, o trabalho com os alunos e os aprendizados necessários para me localizar nesse novo lugar.

Antes desse primeiro momento, jamais havia estado em Mesquita. Circular por três escolas exigiu um conhecimento prévio via *Google Maps*³, recurso utilizado para traçar os caminhos necessários com o objetivo de chegar as escolas mesquitenses. Não foi o aplicativo que me fez conhecer Mesquita, nesse sentido ele apenas me ajudou a “navegar” pelas ruas. Percebi, portanto, a tal distorção da realidade que um mapa inevitavelmente cria (SANTOS, 2011). Aprendi sobre Mesquita aos poucos, nas conversas com os alunos, com os colegas e no convívio diário que a escola me proporcionou. Um aplicativo virtual de localização geográfica jamais daria conta de me apresentar de fato esse *espaço* (CERTEAU, 2012).

Assim passei a conhecer os bairros de Edson Passos, Chatuba, Villa Emil e Jacutinga. Alguns desses nomes vinham acompanhados de histórias, outros eram lembrados como o bairro do barzinho da Don’ana, ou da padaria “Art Pão”. No início, as referências eram tantas, que Mesquita se abria como um mundo mesmo sendo um dos menores municípios da Baixada Fluminense. Junto à geografia local, fui apresentado a novos grupos de pessoas, professores, funcionários, alunos das escolas por onde circulei. Começava, portanto, a fazer parte das tramas de uma rede, “pelas múltiplas ações dos sujeitos que as tecem, em cada momento aproveitado, isto é, inventado no tecimento solidário” (MANHÃES, 2004). Conhecer, trocar, e mergulhar nesse emaranhado de fios de ideias também fez descortinar um novo local, não mais geográfico, rico em sonhos, conceitos e juízos de valor sobre os destinos da educação pública.

Em 2010, a SEMED implantou a política dos CEs. Formaram portanto uma equipe com professores-representantes de cada área do conhecimento para que realizassem reuniões regulares com os professores da rede. Assim, iniciei uma nova trajetória na função de Coordenador da Área de Artes. A partir desse momento, os quatro bairros que conhecia se expandem para fora dos limites geográficos, para onde as fronteiras não fazem mais sentido. Começava assim uma outra forma de trabalho que exigiu não só conhecer cada escola do

² Muitos professores de música cedem às pressões das direções e secretarias de educação e passam a trabalhar com as Artes Visuais, é uma forma de evitar possíveis desgastes ao exigir instrumentos musicais e salas adequadas para as aulas de música.

³ Aplicativo para telefones moveis que nos permite traçar rotas e visualizar nossa posição via tecnologia GPS (Global Positioning System).

sistema educacional público mesquitense, mas participar na construção de um diálogo que permitisse um novo relacionamento dos/com os *praticantes* dessa rede com a SEMED na elaboração das orientações curriculares municipais.

Em encontros periódicos chamados Centros de Estudos (CEs), passaram a reunir-se professores de uma mesma área de conhecimento com o intuito de discutir e debater as práticas educativas ocorridas nas escolas de Mesquita. Esta pesquisa de mestrado pretende investigar, a partir dos CEs, as tramas das redes tecidas por professores, funcionários, alunos e membros da Secretaria, responsáveis por gerar novas possibilidades de discussão acerca do currículo local.

No presente trabalho, estudo grupos de pessoas, sujeitos de vontades, paixões, falas e gritos. Estudo os movimentos, as caminhadas, decisões e opiniões de pessoas a respeito da educação. Transformar tudo em objeto é tarefa árdua e, considerando o campo epistemológico que utilizo, uma incoerência. O objeto é estático, meu campo se movimenta, o objeto é inanimado, meu campo é bastante animado e repleto de vida, o objeto é isolável e observável, meu campo é um processo em transformação constante, o objeto é coisa material como está no dicionário, mas nesse estudo seguirei pela imaterialidade das ideias dos sujeitos e no rastro do que foi tecido por eles num determinado *espaçotempo*.

Ao escolher os Centros de Estudos (CEs) como tema, aceito o desafio de escrever sobre uma experiência vivida por mim e por meus companheiros de Mesquita durante um período de aproximadamente seis anos na Rede Municipal de Educação.

A relevância desta pesquisa justifica-se por três aspectos: pela potência do objeto de estudo em permitir um espaço de fala ao professor, pela contribuição para um sistema democrático de educação e pela troca de experiência permitida na interação entre professores e os participantes da rede criada a partir dos Centros de Estudos. No que tange ao primeiro, vimos observando um campo com diversas concepções e posicionamentos, políticos e teóricos em disputa em nível nacional, apontando para a construção de um currículo único que seria aplicado a todos os alunos matriculados nas escolas brasileiras. Para contrapor a esse movimento, é importante que se discuta as particularidades de cada local, que se atente a experiência do professor em seu cotidiano. Calar essas vozes num movimento vertical sem dar o direito de participação dos que estão nas diversas salas de aula, não só de Mesquita, mas de todo o país, é insistir num modelo ultrapassado que, ao invés de somar vozes, planta

silêncios, quando não torna seus saberes inexistentes negando a inventividade da prática (SÜSSEKIND, 2014).

Com relação ao debate sobre as diversas práticas de democracia nos sistemas de educação, é comum em alguns municípios a contemplação com cargos e empregos aos apadrinhados dos políticos eleitos. A área da educação, por ser uma pasta que, em comparação com outras secretarias, recebe um maior investimento do governo, não foge a esta prática. Portanto, as questões políticas também fazem parte da imensa rede formada pelos que atuam na educação. Junto aos indicados trabalham professores e funcionários concursados, que possuem outra relação com o poder vigente. Ao criar o Centro de Estudos dentro de um sistema político com tensões entre indicados aos cargos de confiança e concursados, abre-se também espaço para que surjam caminhos no sentido de amainar essas tensões e discutir novas possibilidades. Nesse contexto, nota-se que política e epistemologia são inseparáveis. Embora a polarização concursados/contrados possa ter gerado tensões nos encontros, a decisão política de se criar os CEs tinha como um de seus objetivos a elaboração de um currículo mesquitense a ser construído por todos os participantes. Seriam ecos da recente emancipação do Município reverberando na SEMED? Seguir essas *pistas* (GINZBURG, 1989) é trilhar o caminho inverso e rastrear os indícios responsáveis pela busca de uma identidade mesquitense.

Dei início ao meu processo investigativo com a leitura dos textos de José Claudio Souza Alves (2003) e de Maria Fátima de Souza Silva (2007). O primeiro é um recorte historiográfico sobre a Baixada Fluminense e o segundo um texto construído a partir de relatos de moradores de Mesquita sobre a própria história e a relação com a cidade. Durante essa pesquisa, também consultei outros trabalhos realizados na Rede Municipal de Educação de Mesquita como os de Regina Macedo (2014), de Elisângela Bernardes (2014) e o artigo de Souza e Bastos (2012). Outros documentos como: relatórios, portarias, projetos e trocas de mensagens nas redes sociais também foram utilizados. Para *mergulhar* nos/dos/com o cotidiano dos CEs, utilizo as conversas (SÜSSEKIND, 2014), fofocas (ELIAS, 2000) e narrativas nos/dos/com (Alves e Oliveira, 2008) os participantes sejam eles professores, coordenadores ou diretores de escola.

A riqueza gerada pelas discussões e as trocas de experiências possibilitam que esse espaço receba o status de espaço formador. Levo em consideração que as conversas de

corredor, os papos informais dos intervalos e a dinâmica da realização dos CEs, mesmo quando não se trabalha um texto específico, tem caráter de formação.

Embora fosse muito comum a exigência de um texto para o início das reuniões, a potência deste espaço está na possibilidade de intervenção dos professores. Portanto, dedicarei boa parte do tempo da pesquisa às conversas com os participantes. Acredito que este movimento fará emergir as divergências, insatisfações e os conflitos, mas também as conquistas alcançadas pelos participantes dos CEs.

Em função de sua estrutura, este trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: o Capítulo I apresenta o *espaçotempo* no qual a pesquisa se desenvolve. Veremos com o desenrolar do texto que a preocupação com a identidade do povo mesquitense se faz presente principalmente na gestão da secretária Maria Fátima. Inúmeros projetos irão servir de incentivo para que os alunos da rede de ensino pesquisem e escrevam sobre o seu município. Nota-se também que algumas Coordenações de Área levarão para os CEs a necessidade de incluir as questões locais nos currículos que estavam em discussão. Inicialmente, será apresentada a cidade de Mesquita e sua localização na Baixada Fluminense. O momento seguinte trata do movimento emancipacionista e seus possíveis desdobramentos na política educacional do Município a partir de 2005. Finalizo com a apresentação da Secretaria de Educação e os Centros de Estudos.

No Capítulo II, traço o caminho político-epistêmico-teórico-metodológico, iniciando com uma discussão sobre as “linhas abissais” que dividem a realidade social em dois universos. Sigo com as noções de rede e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos entendendo que falo de dentro, imerso no universo da minha pesquisa. Em seguida, dialogo com as noções de estratégias e táticas de Certeau (2012) narrando situações em que identifico usos astutos, estratégias e táticas presentes nos CEs e na relação professores/SEMED. Finalizo esta parte com a importância das conversas que vão tecendo os caminhos desta pesquisa, como num quebra-cabeça, as fofocas, as trocas de mensagens ou até mesmo as postagens nas redes sociais, que ajudam a ampliar os sentidos do campo de pesquisa (SÜSSEKIND, 2007).

No Capítulo III, pretendo tecer com as narrativas dos participantes a construção do que chamo de SEMED, um lugar de várias vozes que se cristalizam nas portarias, decretos e atos oficiais. Também discutirei aqui os desafios da democracia e os limites impostos pelas

questões políticas. Em seguida, mergulho na formação das coordenações de área dos Anos Finais e como esse grupo se constitui durante a vigência dos CEs, que vai de 2010 a 2014.

No Capítulo IV, apresento um vídeo documentário com as diversas vozes que me ajudaram na tessitura deste trabalho. A material em audiovisual pretende ampliar o sentido do que está sendo dito, permitindo a leitura de gestos e a entoação de frases e palavras.

Capítulo 1 – DE JACUTINGA AO COSMORAMA, DA CHATUBA A EDSON PASSOS: REDES QUE SE CRUZAM EM MESQUITA

1.1 – Pela linha do trem um caminho sem volta

No dia 18 de abril de 2008, saí de casa às sete da manhã rumo a Mesquita. Finalmente iria assumir a minha segunda matrícula pública na área da educação. Naquela época, ainda morava em Cascadura, subúrbio carioca, bairro menos famoso que o vizinho Madureira. Assim como Mesquita, o bairro de Cascadura é cortado pela linha de trem da SuperVia. Dizem os antigos que Cascadura era o ponto final dos bondes de outrora. Noel Rosa, grande compositor carioca, escreveu na década de 30 uma opereta chamada A Noiva do Conductor, na qual Joaquim, um condutor de bonde, se apaixonava por Helena, uma morena de Cascadura.

Helena, linda flor de Cascadura

Escravo sou de tua formosura

Por ti serei poeta e trovador

Eu dou a vida pelo teu amor

Meu belo condutor de Cascadura

Bancaste muitas vezes cara-dura

Por ti fujo da casa do meu pai

E vou casar contigo no Uruguai (...) (ROSA, 1986)

Para quem mora em Cascadura, o trem é um dos principais meios de transportes com destino ao centro da cidade. Uma alternativa aos engarrafamentos intermináveis da cidade do Rio de Janeiro, porém dono de um histórico imenso de serviços mal prestados à população. O ramal que atende a população de Cascadura é o mesmo utilizado pelas populações de Nilópolis, Mesquita e Nova Iguaçu. Utilizei o trem na época do ensino médio para chegar ao Maracanã e também durante os sete anos em que trabalhei numa escola pública em Marechal Hermes.

No dia da posse, sabendo que não poderia me atrasar, escolhi ir de carro. Já havia estudado o caminho, bastava ladear a linha do trem passando por Madureira, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Marechal Hermes, Vila Militar, Deodoro, Ricardo de Albuquerque, Anchieta, Olinda, Nilópolis e finalmente Edson Passos. Esse caminho que margeia a linha do trem é conhecido como o “caminho por dentro” fazendo oposição ao “caminho por fora”, que utiliza a Avenida Brasil e a Via Dutra. Não há uma fronteira clara que marque o início da região conhecida como Baixada Fluminense, talvez um pequeno rio entre o bairro de Anchieta e o município de Nilópolis simbolize geograficamente essa divisão. A posse aconteceu na Escola Municipal Governador Roberto Silveira, localizada em frente à estação Edson Passos, na Praça da Revolução.

Ao entrar na escola, fui conduzido a um pequeno auditório improvisado no qual já aguardavam cerca de quarenta professores. Um funcionário do setor administrativo falou sobre o sistema de educação municipal e apontou para o quadro no qual estavam as vagas a serem preenchidas pelos professores. Uma professora da Secretaria de Educação apontou os horários do quadro e perguntou se já havia escolhido a escola de lotação. Como o ano letivo já havia começado, meu cuidado era para que o horário a ser cumprido em Mesquita não colidisse com o que eu já cumpria na escola em que trabalhava no município do Rio de Janeiro. Por conta dos horários que não se adaptaram à minha disponibilidade, optei por dividir as dezesseis horas de carga horária entre três escolas. Quatro tempos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da E.M. Governador Roberto Silveira, quatro tempos na EJA da E.M. Expedito Miguel e quatro tempos no diurno do Ciep Municipalizado Padre Nino Miraldi. Os quatro tempos restantes eram para planejamento fora da escola.

Assim foi minha chegada a Mesquita. Se Cascadura havia recebido a homenagem de Noel, Mesquita foi a casa do compositor pernambucano Romildo, grande poeta do samba que teve os seguintes versos cantados por Clara Nunes:

É água do mar, é maré cheia ô

Mareia ô, mareia

É água no mar...

Contam que toda tristeza

Que tem na Bahia

Nasceu de uns olhos morenos

Molhados de mar

Não sei se é conto de areia

Ou se é fantasia

Que a luz da candeia alumia

Pra gente contar(...) (NUNES, 1974)

Assim como Dicro, João do Vale e muitos outros, Romildo fez parte do grupo de compositores da música popular que viveram na Baixada Fluminense. Ali, compunham seus sambas, participavam das rodas e alimentavam uma produção que se tornou ouvida nas vozes de grandes nomes da música brasileira. É na riqueza da produção silenciosa de Mesquita que esse trabalho pretende mergulhar. Vou em busca de algo que não está exposto, de um movimento de autoria na área da educação, de uma realidade que precisa ser contada, de uma produção que se estende dos movimentos de emancipação à Secretaria de Educação e em outras possíveis e rizomáticas direções. Sigo, portanto, os vestígios, pistas (GINZBURG, 1989) mantendo como referência para a locomoção a linha do trem e procurando conhecer os outros pontos que funcionam como uma espécie de marcos de localização. Desta forma, apresentarei Mesquita e toda a potência que ali se instala de meados dos anos 2000 ao final de 2014.

1.2 – Mesquita e a Baixada Fluminense

Mesquita é um jovem município da Baixada Fluminense, possui pouco mais de dezesseis anos de existência, tendo se emancipado do Município de Nova Iguaçu no ano de 1999. Geograficamente, Mesquita faz fronteira com os municípios de Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo e São João de Meriti. Após a emancipação, Mesquita herda não só as escolas de Nova Iguaçu que se localizavam dentro do seu perímetro, mas também alguns professores da rede pública que, naquele momento, optam por mudar a origem de sua matrícula para o novo

município. A diretora do Departamento de Educação do governo Arthur Messias – professora Rita de Cassia Cardoso – afirmou que cerca de 196 professores fizeram essa escolha (Souza, 2013). Portanto, Mesquita herda de Nova Iguaçu não somente os prédios da educação pública, mas também parte do corpo docente responsável pelas práticas educativas locais.



Figura 1- Mapa do Município de Mesquita.

Fonte: <https://goo.gl/UtpAxG>

Parece existir divergências entre fundações e institutos de pesquisas quanto aos municípios que fariam parte da Baixada Fluminense. De acordo com a extinta Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM), que por meio de critérios como o grau de urbanização e densidade populacional (apud ALVES, 2003) considerou como pertencentes à Baixada Fluminense os seguintes municípios: Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Queimados e Japeri. Em 1989, ano em que o órgão foi extinto, Mesquita ainda era um distrito de Nova Iguaçu, por esse motivo não aparece listado. Já o Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), inclui o município de Paracambi (SILVA, 2007) à região.

Nos interessa aqui compreender que região é essa, repleta de relatos de violência e tida como “terra de ninguém” quando surge nas páginas da imprensa fluminense e onde também observei, participei, registrei e me formei em conversas complicadas (SÜSSEKIND, 2014) que tocavam questões dos currículos, das escolas, da educação, da Baixada, da violência da Baixada, da democracia, do Brasil, da vida, dos sonhos, das políticas, do mundo. José Claudio (2003) é preciso em seu texto:

Quando, no dia 30 de agosto de 1993, a favela de Vigário Geral expunha ao mundo os 21 mortos da maior chacina cometida pela Polícia Militar no Rio de Janeiro, uma deputada federal lamentou, no rádio, a tragédia ocorrida naquela “favela da Baixada Fluminense” (sic!). Assim, o bairro, que na verdade pertence ao subúrbio carioca, foi incorporado à Baixada. Esse equívoco, por sua vez, revela o problema dos limites dessa região. O aspecto geográfico acaba se relacionando com o político e com o social na construção de fronteiras não muito precisas (pg. 15).

Em qual local está a cisão fronteira entre a cidade do Rio de Janeiro e a região conhecida como Baixada Fluminense? Quais são os pontos que unem esses dois lugares e os transformam? A linha férrea é a mais antiga e consolidada referência na união entre Baixada Fluminense e Rio de Janeiro. O primeiro trecho da Estrada de Ferro D. Pedro II foi construído em 1858 e partia do centro do Rio de Janeiro até o município de Queimados. Ela foi construída cortando a região e transformando terras improdutivas e baratas em lotes valiosos, a serem vendidos às famílias que foram obrigadas a seguir para o interior devido ao alto custo dos imóveis e terrenos no Rio de Janeiro, como nos conta José Cláudio:

No parto da nova ordem, dois instrumentos foram fundamentais. Os bondes consolidavam a mobilidade das classes de renda mais alta que abandonavam o útero congestionado do centro. Demandavam novos espaços obtidos com perfurações de túneis, aterros e incorporações de desertos à beira-mar. Já os trens despejavam para longe os pobres retirados a fórceps pela especulação imobiliária ou seccionados pela cirurgia urbana conduzida pelo bisturi estatal, sobre tudo com a reforma do prefeito Pereira Passos. (ALVES, 2003, pg. 54)

Se tomarmos a linha do trem como referência⁴ para determinar a fronteira entre a Baixada e o Rio de Janeiro, podemos afirmar que ela ficaria entre as estações de Anchieta (bairro do Rio de Janeiro) e Olinda (bairro de Nilópolis). Sobre a violência que passa a vigorar como um regime paralelo de “justiça” na região da Baixada, José Claudio acrescenta:

(...) a estrutura de execuções sumárias, construída a partir do final dos anos 60 na Baixada Fluminense, corresponde à base de um modelo de dominação política estabelecida pelo poder local e relacionada com os interesses “supralocais” de outros grupos políticos, Estado, sistema de justiça, setores econômicos e processos eleitorais associam-se na construção dessa forma de poder extremamente permeável ao uso da violência e àqueles que a empregam.(ALVES, 2003, pg. 25)

Por incrível coincidência ou obra das redes que ainda ligam o passado violento ao presente e suas representações políticas, no dia 23 de novembro de 2014 ([Portal G1, 24/11/2014](#)) o prefeito de Mesquita, Rogelson Sanches Fontoura, teria sofrido uma tentativa

⁴ Existem atualmente 8 ramais do serviço ferroviário, todos partem da estação Central do Brasil e têm como destino o interior do estado do Rio de Janeiro. Neste caso levo em consideração apenas o ramal que atende a população de Mesquita e que tem no outro extremo da Central a estação de Japeri.

de homicídio ao chegar em sua residência no município de Nova Iguaçu. Aos jornais, afirmou que teria sido alvo de vingança política de algum desafeto. Assim a Baixada Fluminense se constitui no imaginário “dos de fora” (ELIAS, 2004) como um local de difícil acesso, violento e perigoso (onde sequer o prefeito reside...).

Lembro-me das conversas com a professora Elisângela Bernardes, moradora de Mesquita, que após ter contato com os textos de Boaventura de Sousa Santos, dizia: “Mesquita se encontra do outro lado da linha abissal”. Acredito que essa observação se dava pelo fato de muitas vezes parecer que na Baixada Fluminense a dicotomia apropriação/violência, aplicável apenas aos territórios coloniais, se fazia presente. Essa era a forma que encontrávamos para pensar Mesquita e os municípios vizinhos, que, reunidos sob o codinome Baixada, aglutinavam todo um arcabouço de sentidos negativos referentes às condições de qualidade de vida da população. Pensar em dois lados da linha nos ensinou a dar um sentido maior do que aquele produzido pela negatividade, nos fez pensar também na positividade produzida a favor do “outro” lado.

1.3 – A emancipação de Mesquita e as novas diretrizes políticas

O pequeno município localizado na Baixada Fluminense se emancipou de Nova Iguaçu no ano de 1999. Mesquita possui uma área de 39,062 Km² e cerca de 170.000 habitantes (IBGE, 2010). Maria Fatima⁵ (SILVA, 2007) sustenta que os primeiros movimentos de emancipação de Mesquita começam ainda na década de 60, nas reverberações causadas pelas emancipações dos municípios de Nilópolis e São João de Meriti (emancipados do município de Nova Iguaçu em 1947).

Na década de 80, as tentativas de emancipação com a realização de consulta popular não obtiveram êxito. Outras tentativas foram realizadas durante as décadas de 80 e 90. Sobre o movimento que finalmente conseguiu sair vitorioso na luta pela emancipação, Maria Fatima (SILVA, 2007, pg. 24) escreve:

⁵ Maria Fatima de Souza Silva foi secretária de educação de Mesquita de 2005 a 2012. Escreveu também o livro *Nas Terras de Mutambó ao Município de Mesquita-RJ; memórias da emancipação nas vozes da cidade*. Nessa escrita utilizei Maria Fatima por ser a forma como nos dirigíamos à secretaria (eu e os Coordenadores de Área) durante o período em que trabalhamos na SEMED.

Em 1987, foi realizado um plebiscito que não alcançou o quórum previsto. Na década de 90, mais dois plebiscitos acontecem: em 1993, novamente o quórum não é conseguido e em 1995, novo plebiscito é marcado e realizado, dessa vez com a listagem “inchada” de quase treze mil eleitores, “até porque muitos já estariam mortos” de acordo com notícias de um jornal de circulação diária (O Globo, 8/06/1997). Mais da metade votou “sim”, mas novamente não houve a confirmação da vitória. A partir desse momento, iniciou-se uma campanha para provar que Mesquita já era emancipada, liderada pelo Comitê Pró-Emancipação (...). Essa campanha deu origem a um processo judicial, com duração de quatro anos, que percorreu o Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro. Em 25 de setembro de 1999, com o sancionamento da Lei 3253, Mesquita é elevada à categoria de cidade, tornando-se então o mais novo município do estado do Rio de Janeiro

Em conversa (informação verbal)⁶ com o Ex-Prefeito de Mesquita Artur Messias⁷, ele afirma que Mesquita, mesmo antes da emancipação, já possuía uma identidade cultural própria. Artur participou ativamente do movimento emancipacionista da década de 80, porém como nos conta, a ação de seu grupo político, ligado ao Partido dos Trabalhadores, buscava a participação da população mesquitense:

Nós fizemos a opção de não participar, o tempo todo, do movimento emancipacionista no seu sentido tradicional, eram pessoas de certa idade, com uma lógica política muito confusa para a gente, rebuscada, de mesa, de autoridade... e pouca participação do povo a não ser os que já mantinham um vínculo com A ou B. Nós, um grupo de jovens ligado ao Partido dos Trabalhadores, optamos por fazer um movimento de rua. Todas as nossas ações, em favor da emancipação foram em praça pública (Artur Messias, 2015).

Ainda sobre o movimento de emancipação de Mesquita e os grupos políticos que buscavam espaço nesse processo, Artur conta como o movimento se apropria de uma forma de enxergar a participação da população:

(...) quando teve o movimento constituinte, 85/86/87, o bispo de Caxias Don Mauro Morelli, criou uma proposta de envolvimento da sociedade que dizia: “Constituinte sem povo não cria nada de novo”. A gente uma década depois, em Mesquita, de forma bastante particularizada criou o movimento “Emancipação sem povo não cria nada de novo” (Artur Messias, 2015).

Nas falas de Artur Messias, notamos a presença de dois grupos políticos distintos: o primeiro, ligado à forma tradicional de se fazer política na Baixada Fluminense e que historicamente sempre esteve no poder; o segundo, ligado aos movimentos populares, majoritariamente oriundos dos grupos jovens das igrejas católicas vinculados ao Partido dos

⁶ Conversa gravada em áudio e vídeo, realizada em março de 2015 especificamente para fins de pesquisa; Mesquita; Arquivo Pessoal.

⁷ Artur Messias, candidato pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleito prefeito de Mesquita em 2004 e reeleito em 2008, tendo comandado o município de 2005 a 2012.

Trabalhadores. Com a emancipação, segundo Artur Messias, Mesquita perde o título de 5º Distrito, como era conhecido na época que pertencia a Nova Iguaçu, e passa a enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas. Nesse período de estruturação, a sede da SEMED ficou por um bom tempo dentro do Tênis Clube de Mesquita, reforçando o caráter de transição pelo qual passava o Município. O grupo político, liderado por Artur Messias, assume a gestão municipal, eleito em primeiro turno no pleito de 2004.

Grande parte do grupo que formará o novo governo com o prefeito Artur Messias no ano de 2005 havia participado ativamente no processo de emancipação e na campanha de 2000, na qual Artur acabou derrotado pelo representante da “velha oligarquia” da política local, José Montes Paixão. Por ser um grupo formado de quadros surgidos nas associações de moradores e movimentos sociais locais, a vitória de 2005 surge como uma possibilidade de grandes mudanças: um professor assumiria o cargo de prefeito e uma professora, o de secretária de educação.

Em dezembro de 2004, a professora Maria Fatima foi convidada a assumir a Secretaria de Educação/SEMED. Naquele período, terminava a sua dissertação de mestrado sobre as memórias da emancipação de Mesquita, fato que exigiu dela um afastamento e a impediu de participar da campanha eleitoral, como nos conta numa das conversas (informação verbal)⁸ para essa pesquisa:

Fui convidada em dezembro de 2004, naquele momento eu estava afastada da campanha pois estava no meio da minha pesquisa de mestrado. Eu aparecia ocasionalmente pois meu objeto de estudo eram as memórias da emancipação. Eu queria desconstruir a figura do emancipador que era o José Montes Paixão e pra isso eu tinha que entrevistar todo mundo, eu tinha feito parte de alguns movimentos ali com o Arthur, com o pessoal, com o PT e eu precisa entrevistar as pessoas que eram a favor e eram contra então não podia ficar aparecendo na campanha. (Maria Fatima, 2015)

Maria Fatima foi uma das fundadoras do PT em Mesquita no início da década de 1980 e trabalhou como professora em duas escolas da rede estadual naquela região. Foi professora também do Colégio Pedro II e do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Cap – UERJ. Portanto, a nova secretária assume o cargo não só com uma vasta experiência técnica na área da educação, mas também conhecendo o município e as dificuldades a serem enfrentadas. Em outro trecho da conversa realizada para essa pesquisa, ela relatou:

⁸ Conversa gravada em áudio e vídeo, realizada em junho de 2015, especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal.

Eu achava que era possível implantar em rede pública a mesma coisa que eu vivi no Colégio Pedro II e no CAp – UERJ. Eu já tinha passado por todos os sistemas: rede municipal do Rio de Janeiro, rede estadual do Rio de Janeiro, uma escola federal de excelência e uma escola de uma universidade. Eu nunca tinha pensado em ser secretária, mas eu queria participar de uma gestão e colocar em prática tudo aquilo que aprendi na minha vida como profissional da educação pública. Então a minha meta era a de implantar instrumentos de participação democrática, de acesso e de garantia de permanência dos alunos nas escolas. (Maria Fatima, 2015)

Maria Fátima conduziu a SEMED de 2005 a 2012, ano em que o Partido dos Trabalhadores, depois de duas gestões governamentais, foi derrotado nas eleições municipais pelo candidato do PSC⁹ Rogelson Sanches Fontoura, mais conhecido com Gelsinho Guerreiro. Após o período de transição de governo, a professora Aurea Lobo assumiu a subsecretaria de educação, ficando responsável pelo setor pedagógico. O cargo de secretário é assumido por Ricardo Loyola, que deixa o governo após o primeiro ano por divergências políticas com o prefeito. Em seu lugar assume Rodrigo Rodrigues que também deixa o cargo por divergências políticas com o prefeito meses depois. Mesmo com a instabilidade promovida pela troca constante de secretários, a equipe responsável pelo setor pedagógico, principalmente as chefias, se mantiveram no poder até pelo menos o início de 2015.

Todos esses sujeitos tecem os fios de uma imensa e intangível rede que tento destecer e percorrer nesse trabalho. Nas falas, nos gestos, nos relatórios, vou encontrando as pistas (GINZBURG, 1989) para sustentar essa história. Por mais que uma secretaria de educação sofra pressões de órgãos estaduais e federais, é possível perceber que ela não fica imune às ações do “sujeito comum”, aos “golpes” de autoria dos que ali se estabelecem, sejam eles professores, coordenadores ou diretores escolares, que esgarçam a rede social existente, criam movimentos de repuxo, insistem na sua própria existência.

1.4 – A secretaria de educação e os Centros de Estudo

A gestão do prefeito Arthur Messias assumiu o governo em janeiro de 2005 com o desafio de gerenciar uma rede composta, em sua maioria, por professores contratados. Nessa época, Mesquita possuía pouco menos de 200 professores efetivos oriundos ainda do Município de Nova Iguaçu. Além dos desafios de lidar com o déficit de unidades escolares, a

⁹ Partido Social Cristão

nova gestão acelerou o processo para a realização de um concurso público que sanasse o problema da falta de professores.

O 1º concurso para a área da educação em Mesquita foi realizado em 2006 e ofereceu 479 vagas para professores, a serem distribuídas entre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Em março de 2006, os professores concursados foram convocados e assumiram seus postos nas escolas.

A entrada desses novos professores causou um impacto muito grande na rede, segundo Maria Fatima, as pessoas precisavam se conhecer. Sobre esse período ela relata que:

Em 2006, a gente fez o concurso e foi um ano bastante caloroso, as pessoas chegando, foi também um ano muito confuso, muita gente jovem sem experiência profissional. E também passar uma rede que tinha 180 e poucos professores efetivos para um número muito maior de professores não foi fácil. (Maria Fatima, 2015)

Se analisarmos como parâmetro o grupo de professores de Artes, em 2006, antes do concurso, havia apenas um professor efetivo, em 2010 eram 16 e no final de 2013, esse número já havia saltado para 42. Durante o período estudado, a rede vai expandir não só o número de escolas, mas também o número de profissionais da educação. (Fonte: listas de presenças e relatórios dos CEs de Artes; Arquivo Pessoal).

No ano de 2010, assim que o concurso de 2006 perdeu a validade, um novo concurso público foi realizado. Outra leva de profissionais da educação chegou à rede de Mesquita promovendo mais uma renovação no quadro de docentes. Se por um lado o número de escolas aumentava, por outro a rede sofria com os abandonos causados por professores que eram aprovados em outros concursos ou seguiam outros caminhos.

A primeira gestão do PT em Mesquita vai de 2005 a 2008 e serviu, segundo Maria Fatima, para “dar uma ajeitada na rede”. É possível perceber na fala da diretora da Escola Municipal Governador Roberto Silveira, Helene Anastassakis (informação verbal)¹⁰, a preocupação com a falta de políticas para os Anos Finais nesse período:

Os primeiros 4 anos do governo foram voltados para os Anos Iniciais, o segmento dos Anos Finais ficou muito solto, teve uma grande reivindicação

¹⁰ Conversa gravada em áudio e vídeo, realizada em junho de 2015 especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal.

das diretoras nos fóruns para que os Centros de Estudos que já aconteciam no primeiro segmento, acontecessem também no grupo de professores dos Anos Finais. Foi então criado aquele Centro de Estudos na escola que na minha opinião não funcionou muito bem porque aí discutia somente os problemas de cada escola. A partir do momento que o centro de estudos torna-se uma política para todos os segmentos os professores começam a trocar entre eles informações, aí o segmento dos Anos Finais teve um salto assim bastante perceptível. (Helene Anastassikis, 2015)

Em seu relato, Helene lembra que antes da criação dos Centros de Estudos com os Coordenadores dos Anos Finais foram criados Centros de Estudos nas escolas. O problema desse formato era a não participação de todos os professores, pois possuíam dias de atuação diferentes.

Ainda no quadriênio 2005/2008, foram adotadas em Mesquita medidas que favoreceram os debates nas diversas instâncias. Os chamados Fóruns surgem com a ideia de debater no âmbito da SEMED questões que poderiam afetar a todos os profissionais da educação. Como nos conta Maria Fatima, são criados fóruns de diretores, fóruns de supervisores escolares, de orientadores educacionais, e todos esses encontros serviam para que as ideias fossem debatidas pelos profissionais da educação.

Em sua dissertação de mestrado, *Formação Continuada de Alfabetizadores: uma experiência formativa de professores em Mesquita*, a professora Ana Lucia Gomes de Souza¹¹ (2013) faz um estudo sobre as formações ocorridas em Mesquita a partir do ano de 2005:

De acordo com os arquivos e registros da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, foram oferecidos diversos cursos de formação continuada e dois cursos de especialização para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para os professores de Educação Infantil e para professores da EJA, entre os anos de 2005 a 2010.

É possível constatar a ausência de formações direcionadas ao grupo dos Anos Finais, principalmente no primeiro quadriênio de governo. As primeiras formações oferecidas aos professores dos Anos Finais aconteceram a partir do ano de 2008, como podemos observar a seguir (SOUZA, 2013):

FNDE / SEMED Mesquita - Curso de Formação História e Cultura Afro-

¹¹ Ana Lucia Gomes de Souza também atuou na secretaria de educação de Mesquita entre os anos de 2005 e 2012. Opto por cita-la apenas como Ana Lucia, pois entendo que era essa a forma como nos relacionávamos no cotidiano.

Brasileira e Africana – 2008. Curso com 120/horas/aula. Oferecido aos sábados para todo profissional da educação de Mesquita.

Universidade Federal de Pernambuco – UFP Gestar II Língua Portuguesa – entre 2009 a 2011, Carga horária de 120. Oferecido no horário de trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - Gestar II Matemática – entre 2009 a 2011. Carga horária de 120hora/aula. Oferecido no horário de trabalho do professor de Matemática.

Essa aproximação com o grupo de professores dos Anos Finais reforça a necessidade de políticas específicas para esse segmento. É nesse período que começam a ser convidados professores que desenvolverão os Centros de Estudos dos Anos Finais. Sobre esse período, Maria Fatima relata que:

Mesmo as políticas que tinham no MEC, por exemplo o Pró-Letramento, eram para os Anos Iniciais, o Gestar veio depois, a gente foi a Brasília quando foi apresentado o formato do Gestar e ficamos muito contentes pois a mesma coisa que já estava acontecendo no Pró-Letramento nos Anos Iniciais com Matemática e Língua Portuguesa. Quando soubemos que o Gestar seria para os Anos Finais, chamamos para trabalhar na SEMED a Fabiana, professores de Língua Portuguesa e a Wanuzza, professora de Matemática. Elas, portanto, vieram pra SEMED a princípio para trabalhar com o Gestar. (Maria Fatima, 2015)

Nota-se que a primeira formação oferecida aos professores dos Anos Finais ocorreu no ano de 2008. A partir desse período, iniciou-se dentro da SEMED a discussão sobre a necessidade de criação de políticas educacionais específicas para o segmento dos Anos Finais. Com a formação GESTAR II, são chamadas duas professores dos Anos Finais, que passaram a coordenar o grupo de professores em formação.

Em 2010, a reestruturação organizacional elaborada pela equipe da Secretaria de Educação do Município de Mesquita criou um procedimento específico para os Anos Finais do Ensino Fundamental: as Coordenação de Áreas. Segundo Maria Fátima, esse processo já vinha sendo discutido com as chefias da SEMED desde 2008 (SILVA, 2007). Para cada coordenação, foram escolhidos, por meio de entrevistas, professores efetivos da rede municipal, que passaram a ocupar o cargo de coordenadores pedagógicos e ficaram encarregados de, periodicamente, realizar encontros de caráter formativo com os professores

da rede. Desta forma, surgem os Centros de Estudos (CEs), um novo espaço de atuação e de participação obrigatória dos professores. As áreas de conhecimento foram divididas levando-se em consideração as disciplinas ministradas na rede nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes. A criação das coordenações de áreas trouxe outras demandas, como os encontros periódicos entre coordenadores e professores, encontros entre coordenadores de área e coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar e encontros semanais entre os próprios coordenadores pedagógicos na Secretaria de Educação.

Os CEs ocorriam em dois turnos: manhã e tarde (esporadicamente, a coordenação de Educação Física chegou a organizar alguns CEs no turno da noite). Os professores escolhiam o turno que melhor se adaptasse ao seu horário, não havendo uma regra que os obrigasse a frequentar um turno específico. A cada encontro, o coordenador seguia a pauta elaborada em conjunto com a equipe da SEMED, que geralmente incluía, no primeiro momento, um texto para reflexão e/ou um vídeo para a discussão inicial. As áreas de conhecimento eram divididas em dias específicos e alguns coordenadores, que atuavam no mesmo dia, combinavam um momento único de abertura para os informes gerais da SEMED. Abaixo, a tabela com os dias específicos de cada CE.

Segunda-feira	Língua Portuguesa e Língua Estrangeira
Terça-feira	Geografia e História
Quarta-feira	Reunião na SEMED entre coordenadores de área
Quinta-feira	Ciências e Matemática
Sexta-feira	Artes e Educação Física

Os CEs geralmente eram sediados numa escola localizada no bairro do Cosmorama, escolhida por ser uma das maiores unidades da Rede e possuir salas que não eram utilizadas em sua totalidade.

Nesse *espaçotempo*, as reuniões eram conduzidas por um professor efetivo da Rede, coordenador pedagógico, que administrava a pauta previamente elaborada na secretaria de educação em conjunto com a chefia do Departamento de Educação e com a Coordenação Pedagógica dos Anos Finais. O objetivo era discutir com os professores as questões urgentes do cotidiano escolar como disciplina, avaliação, orientações curriculares, calendário escolar, etc

Conseqüentemente, nos CEs, os professores participantes podem experimentar as duas faces da relação secretaria de educação/professores: em um primeiro momento com os coordenadores, escutam uma pauta previamente construída num *espaçotempo* distante do cotidiano escolar. Em um segundo momento, os professores participantes podiam interferir, questionar, modificar e reconstruir a pauta, transformando e gerando um novo documento que passa a ser um híbrido com a intenção de contemplar todas as questões discutidas.

Em 2013, o prefeito Gelsinho Guerreiro nomeou para o cargo de secretário de educação Ricardo Loyola e para a subsecretaria de educação a professora efetiva da rede Áurea de Almeida Lobo. Durante o período de transição dos governos, Áurea já havia sinalizado à equipe dos Anos Finais que permaneceria com a política dos CEs e com as Coordenações dos Anos Finais. Com a mudança de gestão, realiza-se uma renovação na equipe da secretaria de educação, permanecem apenas parte dos Coordenadores dos Anos Finais e parte da equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação às ações direcionadas aos Anos Finais, o município adere, em 2013, à avaliação em larga escala da rede estadual – o SAERJ¹² e SAERJINHO¹³ – sem consultar a equipe de Coordenadores de Área, alegando serem as provas “excelentes instrumentos para o

¹² O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover análise de desempenho dos alunos da rede pública do estado do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

¹³ A Secretaria de Estado de Educação deu início, em abril de 2011, ao SAERJINHO, sistema de avaliação bimestral do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, aplicados aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, ao final de cada bimestre, em provas de Língua Portuguesa e de Matemática.

diagnóstico da rede”. Discutirei sobre essas e outras políticas mais detalhadamente no capítulo 3.

Com relação as formações que passam a ocorrer nesse período, Elisângela Nascimento (2013) escreve em sua dissertação:

As políticas educacionais que vinham, com muita luta, tentando superar essas questões, mudam de rumo e de metodologia de fazer/pensar, e o trabalho político pedagógico da gestão iniciada rende-se a políticas de compra de serviços de assessoria e pauta-se pelos padrões instituídos pelo mercado. Como em muitos mandatos, no primeiro ano dessa gestão a SEMED deu continuidade a algumas atividades de formação orçadas e previstas pela gestão anterior em parceria com o MEC e o IFRJ, além de outras formações programadas para serem promovidas pela própria rede.

Nota-se a tendência na nova gestão em trazer para a rede a lógica de mercado que inverte a função da escola tornando-a uma espécie de curso preparatório para as avaliações em larga realizadas nas escolas, tendo como meta a elevação dos índices da educação. Aprofundarei essa discussão no capítulo 3.

No ano de 2014, em documento redigido pela chefia do Departamento de Educação, criou-se as orientações para o trabalho dos Coordenadores de Área. Além desse documento burocratizar o trabalho dos Coordenadores, é notório o caráter fiscalizador que passa a vigorar, cabendo ao Coordenador realizar “intervenções pedagógicas” caso algum professor não alcançasse rendimento satisfatório em suas turmas. No início de 2015, os Coordenadores foram informados sobre o fim das Coordenações de Área e retornam para as escolas de origem.

É por isso que decidi registrar, juntar registros, estudar, pesquisar, buscar pistas, teorizar e contar um pouco do que foi a experiência dos centros de estudo. Como professor, homem ordinário, autor e ator daqueles processos, percursos e criações, torno-me aqui também narrador.

Capítulo 2 – Pensando a mesquita abissal e os centros de estudo entre teoriaspraticasteorias: questões políticas, epistemológicas, teóricas e metodológicas da pesquisa

O desafio proposto por essa pesquisa está em trançar ideias e tecer uma escrita que transite por diversos autores convocando múltiplos entendimentos possíveis no processo que se deseja pesquisar e, desta forma, refletir nos/dos/com os professores de Mesquita sobre o que foi a experiência dos centros de estudos entre os anos de 2010 e 2014. Sei da importância e de como são utilizados os dados estatísticos na pesquisa em Educação e, sem demérito dessa abordagem, mas suportado por ampla argumentação, parto em outra direção. Entendo que existem outros modos de se fazer educação e de práticas docentes invisíveis às enquetes estatísticas e que não deixam “marcas de sua produção” (CERTEAU, 2012).

Começo por pensar o espaço que Mesquita ocupa numa suposta hierarquia entre os municípios – se é que isso existe – no estado do Rio de Janeiro. Nesse aspecto, dialogo com Boaventura e a ideia das “linhas abissais” que dividem a realidade social em dois universos. Entendo que “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2010a, pg. 32). Com isso, busco pensar em que aspectos Mesquita se torna invisível aos olhos da sociedade (grande mídia e o que se estabelece nela como pertencente ao estado do Rio de Janeiro) e quais as consequências geradas por essa invisibilidade.

Para pensar essas relações, me coloco do lado de dentro, me considero parte de uma rede que passei a constituir desde o momento de minha chegada ao município em 2008. Pensar Mesquita não é apenas limitar-me a uma geografia fluminense, mas é assumir a minha condição de pesquisador e membro da rede que pesquiso ao mergulhar (ALVES, 2001) no campo com todos os meus sentidos. A ideia de rede está intrinsecamente ligada às pesquisas nos/dos/com os cotidianos das quais me aproximei para compreender como são criados os conhecimentos no cotidiano sob a ótica das diferentes lógicas que se articulam (ALVES, 2008). Portanto, faço dessa pesquisa um compromisso político com os praticantes dos CEs, professores/autores que em seus cotidianos escolares desenvolvem com seus alunos os currículos praticados (OLIVEIRA, 2012).

Como forma de registro desse trabalho, um dos capítulos é apresentado sob a forma de vídeo, o que possibilita a leitura de gestos e entonações nos relatos dos sujeitos. Como o

suporte padrão do programa de pós-graduação que faço parte se constitui pela escrita, entendida por mim como limitada, transcodifico uma oralidade e imagicidade que são narrativas caracterizadas pela fluência e não linearidade sujeitas a ruídos, deslizamentos e interferências constantes. Se por um lado Certeau (2013; 2012) problematiza as questões hierárquicas existentes entre o oral e o escrito, Deleuze e Guattari (2000) relacionam escrita e espacialidade. A dupla de pensadores franceses aproxima a escrita da cartografia, o que me faz retornar a Santos (2011) e o estudo cartográfico que propõe sobre o direito. Nesse conhecer “Boaventurístico”, encontro uma outra possibilidade de mapear políticas educacionais nas suas diversas “escalas”.

Ainda como forma de investigação das relações instituídas entre esses grupos e dentro da Secretaria de Educação, busco em Norbert Elias e em seus estudos sobre as relações de poder numa pequena cidade da Inglaterra subsídios que possam me ajudar e perceber as relações de poder instauradas dentro da rede de Mesquita. Portanto, assim como o autor supracitado, utilizo a conversa como forma de aprender sobre as relações engendradas por esses sujeitos.

É importante deixar claro que, assim como Elias, é possível também considerar como informação válida as fofocas que correm por essas redes estabelecidas, tanto nos encontros formais, como nas conversas de corredor ou até mesmo nos encontros casuais nas ruas da cidade. Diferente de uma entrevista fechada, a conversa permite que outros assuntos e questões possam ser abordados sem as limitações burocráticas de um modelo que poderia simplificar as possibilidades a serem consideradas nessa pesquisa e esconder a complexidade das relações existentes entre os sujeitos (SÜSSEKIND, 2014)

Levando-se em consideração que a partir da criação dos CEs novos grupos foram criados, os participantes desses grupos utilizaram o espaço das mais diversas formas. Por ser um espaço de debate, os CEs permitiam a fala dos professores. Em algumas ocasiões, os professores aproveitavam esse espaço para rebater determinações ou até mesmo elaborar documentos, com o intuito de reverter o que chegava às escolas de forma impositiva. Neste movimento, amplia-se a forma de “uso” do espaço dos CEs tanto pelos coordenadores, que mediavam as discussões nesse espaço, como também pelos professores a suas reivindicações. As estratégias e táticas de Certeau (1994) e os “usos” que os participantes fazem do espaço criado me possibilita perceber as “táticas dos praticantes” traçadas na tentativa de “tirar

vantagem” do novo, criando assim algo que está sempre em permanente mudança (OLIVEIRA, 2012).

Também nesse contexto surgem embates entre os “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2003) e o instituído nos documentos oficiais. Surgem nos CEs relatos de outras práticas invisibilizadas pelo modo como entendemos o que é conhecimento, educação e também pelo excesso de documentação e burocratização imposto pela secretaria de educação, no qual o professor se vê obrigado a cumprir sob o olhar da supervisão escolar e direção. Assim, o espaço dos CEs, em minha argumentação, torna-se uma porta aberta para conversar, narrar, trocar e re-inventar os modos de fazer educação nas escolas de Mesquita. Conseqüentemente, esse espaço cria uma nova via de negociação entre grupo de professores e SEMED que foge ao imposto pelas documentações oficiais. Nessa brecha está a riqueza do que é praticado nas salas de aula e a possibilidade de troca gerada pelos relatos dos praticantes. Portanto, existe nesse espaço uma produção de conhecimento tecida pelos relatos dos professores, potencializada pelas trocas de experiências e recriado nas salas de aula nos momentos subsequentes, evitando dessa forma o que Santos considera o desperdício da experiência (2010b). Ao decidir pensar os CE's, o fazemos no sentido de valorizar as regulações (OLIVEIRA, 2003), práticas, experiências, narrativas e conhecimentos emancipatórios que pude “caçar a laço” (CERTEAU, 1994) em minhas memórias e conversas no e sobre os anos de 2008-14.

2.1 – Para além da linha abissal outros mundos se apresentam

– E então?

– Não me viram.

– Mas eu vejo você!

– É que você tem nosso sangue, mas os brancos não me veem. Passei sete dias sentado na porta da repartição. As autoridades iam e vinham, mas não olhavam pra mim.

(SCORZA, 1975)

O personagem Garambo, do escritor peruano Manuel Scorza, é um representante das comunidades indígenas que povoam a Cordilheira dos Andes. Por nunca ser atendido pelas autoridades locais “brancas”, ele passa a crer que fora acometido por uma terrível doença: a invisibilidade. Tal doença torna-se um estorvo e coloca em dúvida a sua liderança diante das necessidades de seu povo. Na história contada por Scorza, o “homem branco” representa o norte colonizador que usurpa, violenta e comete atos de barbárie respaldado por uma lógica que desumaniza as populações locais. A crítica feita pelo autor ao tratamento dado às comunidades andinas pelo “homem branco” me parece pouco distante das invisibilizações produzidas pelo colonialismo, patriarcalismo e epistemicídios que se desdobram nas periferias, nos guetos, nas favelas ou na Baixada Fluminense. Para Boaventura (2010a)

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (pg. 32).

Para o autor português, há uma exclusão radical de tal forma que tudo aquilo que é produzido como inexistente “permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (pg. 32).

Na grande imprensa fluminense, os bairros da zona sul têm nome: Copacabana, Ipanema, Botafogo, etc. Nela, o túnel Rebouças define a fronteira entre zona norte e zona sul. Para além túnel, tudo é zona norte ou subúrbio. Os bairros se “desnomeiam”, e de Bonsucesso a Madureira tudo vira uma coisa só. Porém, para além dos limites da cidade do Rio de Janeiro, existe a Baixada Fluminense. Seria uma espécie de *degradê* de invisibilidade que aumenta a intensidade conforme se afasta do centro do Rio de Janeiro? Não à toa, muitos cariocas consideram Pavuna, Anchieta e Ricardo da Albuquerque pertencentes a Baixada Fluminense, no entanto, não passam de bairros do município do Rio de Janeiro localizados próximos à região fronteira à Baixada.

Foi na Baixada Fluminense (entre os municípios de Nova Iguaçu e Queimados), em março de 2005, que ocorreu uma das “maiores chacinas da história do estado do Rio de Janeiro” (O GLOBO, 10/09/2012). Na ocasião, 29 pessoas foram assassinadas por policiais militares à paisana. Se “na sua constituição moderna, o colonial representa, não o legal ou o

ilegal, mas antes o sem lei” (SANTOS, 2010a, pg. 36), que lugar ocupa a Baixada? Após sete anos, apenas um policial havia sido condenado pela justiça. Segundo Alves (2003)

Na Baixada emerge também uma espécie de “concepção organizacional ilegal” do sistema de justiça criminal, que vai desde o não registro de homicídios nas delegacias até a entrega, feita por juízes, de carteiras de “ad hoc” de oficiais de justiça para reconhecidos membros de grupos de extermínio (pg. 121).

Para Santos, a modernidade ocidental se funda na tensão entre regulação e emancipação¹⁴, sendo esta a distinção visível que alicerça todos os conflitos modernos. Porém, para o autor, há uma outra distinção subjacente a anterior e invisível, a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. Se nas sociedades metropolitanas permanece a dicotomia regulação/emancipação, nos territórios coloniais a dicotomia aplicada é a da apropriação/violência¹⁵. Ainda segundo Santos, na sinuosidade da linha que divide visível e invisível, tudo que é produzido como conhecimento do outro lado da linha não é reconhecido como tal do lado de cá.

Se por um lado a imprensa torna visível apenas as ações violentas ocorridas na baixada, por outro, invisibiliza ações tidas como “menos importantes” ou que não “precisam existir”. O que produzem os artistas das Baixada? O que produzem os professores da Baixada? O que se produz de não-violento na Baixada?

Para Boaventura (2010b), existem cinco modos de produção de não-existência: a monocultura do saber, que transforma a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética; a monocultura do tempo linear, que impõe para a história um único sentido e direção; a criação de categorias, que nas populações acabam por naturalizar hierarquias; a lógica da escala dominante, que desconsidera a utilização de qualquer outro tipo de escala; a lógica produtivista, que valida como produção apenas os critérios da produtividade capitalista.

Diante das lógicas citadas por Santos, é possível refletir sobre as situações vividas em Mesquita. Por um lado, a secretaria de educação permite reuniões entre professores que incentivam as trocas de experiências, as discussões sobre o currículo contendo questões locais

¹⁴ Para o autor, no conhecimento-regulação o ponto de ignorância se designa por caos e o ponto de saber se designa por ordem; no conhecimento-emancipação o ponto de ignorância se designa por colonialismo e o ponto de saber se designa por solidariedade. (SANTOS, 2011)

¹⁵ Em geral apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica em destruição física, material, cultural e humana. (SANTOS, 2010)

e as possibilidades de mudança nas formas de avaliação. Por outro, forças externas à política municipal de educação vindas da sociedade, de alguns grupos dela, do MEC, SEEDUC-RJ, de fundações ligadas à educação e da imprensa forçam um modelo único baseado na lógica empresarial: avaliação em larga escala com modelo único que desconsidera as diferenças, criação e divulgação de gráficos e tabelas de desempenho que possibilitam a hierarquia entre os sistemas de ensino, redução da função do professor à mero “passador” de conteúdo alheio às questões específicas que surgem em seu cotidiano escolar, etc. É o poder hegemônico demonstrando toda a sua força política/persuasiva na tentativa de criar um “padrão” no qual todos conseguem aprender “melhor”. Nesse “cabo-de-guerra” entre práticas locais e políticas externas, chamamos atenção para um terceiro elemento (que é múltiplo também), fruto do uso (CERTEAU, 2012) “bricolador” no qual os praticantes – professores, coordenadores, diretores e membros da rede educacional de Mesquita – trilham outras possibilidades não “registráveis”, pois não possuem espaços específicos no qual possam deixar essas marcas.

Na mesma direção, podemos considerar a hierarquia existente entre as disciplinas dos Anos Finais, na qual Matemática e Língua Portuguesa ocupam o topo dessa pirâmide, como um dos fatores que reforçam o “status” do poder hegemônico. Sobre a matemática, Santos nos alerta que ela “fornece à ciência moderna, não só um instrumento privilegiado de análise, como também a lógica de investigação” (SANTOS, 2011, pg. 63). Desta forma, “conhecer significa quantificar”. Já sobre a prática escriturística, Certeau (2012) afirma que esta teria assumido um “valor mítico” relacionado diretamente à ambição do ocidente em fazer a sua história. Olhar para essas relações entre as disciplinas, saberes e conhecimentos, do ponto de vista das artes, é um exercício que me coloca no socairo hierárquico desta relação, atento às movimentações que a todo instante reforçam as necessidades das disciplinas do topo e diminuem a necessidade das disciplinas da base. Observei esse movimento, na influência política dos resultados das avaliações externas promovidas pela esfera federal (Prova Brasil) como as promovidas pela esfera estadual (SAERJ).

É desse lugar, retratado na imprensa apenas pelo histórico violento, que narro histórias ao tecer os fios que constituem outras histórias. Entrelaçadas às minhas memórias estão as de outros companheiros com os quais pude dividir reuniões, culminâncias escolares e as salas de aula do município de Mesquita. Ali, avançávamos para além do nosso horário de trabalho discutindo sobre avaliação, currículo e questões escolares. Ali, pensávamos formas de tornar as nossas reuniões mais democráticas e participativas, em práticas com currículos e com uma formação continuada menos abissal.

2.2 – Zanza: um exercício na tessitura das redes nos/dos/com os cotidianos

Zanza daqui

Zanza pra acolá

Fim de feira, periferia afora

A cidade não mora mais em mim

Francisco, Serafim

Vamos embora

(BUARQUE, 1999)

Pego emprestadas os versos de Chico Buarque para dar outro sentido a eles e utilizá-los na minha relação com os lugares por onde passei. Nasci na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) devido ao exílio dos meus pais. Zanzamos de lá para Moçambique, sul do continente Africano, vivemos por lá mais oito anos e retornamos ao Brasil. Para eles, um retorno, para nós (eu e minhas irmãs), chegamos ao país que era nosso sem ter sido. Alguns anos depois, o país no qual havia nascido também deixou de existir e a URSS socialista só passa a fazer sentido na memória saudosista dos que lá se exilaram. Cresci nos ecos da cultura russa contada e cantada pelos meus pais, nas histórias e lembranças da cultura moçambicana, vivida por mim até os dez anos de idade, e da cultura brasileira sempre presente em todos os lugares por onde passamos. Portanto, da mesma forma que não me sinto exclusivamente carioca, ou russo ou moçambicano, mas um pouco de cada, sinto-me também um pouco mesquitense, pois ali constituí redes e laços de afeto e amizade com grande parte dos colegas de trabalho.

Ao determinar os possíveis caminhos a serem percorridos na condução dessa pesquisa, considero que estudo grupos de sujeitos-tecelões das redes de educação. “Nenhuma análise pode espelhar a realidade”, como nos ensina Manhães (2008) e continua: “o observador é

participante e criador do conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na rede” (pg. 81). Freire e Nogueira (1989) nos alertam sobre o “jeito científico” que faz caber os pensamentos e reflexões sobre coisas, objetos e situações num determinado conceito e continuam:

Nossa tradição na cultura popular é mais oral do que escrita. As pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos. O que é narrado não reúne nem guarda os objetos e as situações. A narrativa é um exercício de memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado (pg. 28).

Desta forma, entendo que desenvolver essa pesquisa não é colocar objetos em um tabuleiro e observar seu movimento, não há tabuleiro nem sequer movimentos programados. Assim como eu, cada professor que contribuiu para essa pesquisa possui uma história, uma trajetória de vida que o leva à rede de Mesquita. Para as complexidades contidas nesses grupos, utilizo a noção de rede (ALVES, 2001) entendendo que esses sujeitos interagem por um emaranhado de fios que os une. Azevedo (2008) afirma:

A rede está ligada ao paradigma da complexidade; é uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É parte de um movimento que vem se constituindo na “contra-mão” de um paradigma simplificador, que é o paradigma hegemônico (pg. 70).

Por um lado, essa complexidade impõe limites à pesquisa, pois quanto mais puxamos os fios, mais narrativas surgem com novas histórias e outros possíveis (des)caminhos. Em contrapartida, trazer o cotidiano dos Centros de Estudos e transformá-lo em escrita é um exercício no sentido de evitar o desperdício das diversas experiências (SANTOS, 2010b) vividas/narradas pelos professores e armazenadas em registros em vídeo, fotografia, atas, documentos, e-mails, trocas de mensagens pelo Whatsapp, grupos de conversa virtuais, fofocas nos corredores, recreios, viagens de trem compartilhadas, etc. Esse movimento exige um mergulho em minhas próprias memórias de Coordenador de Artes, nos documentos oficiais e principalmente nas narrativas dos que viveram esse período em Mesquita. Pensar, por exemplo, a formação dos grupos de cada área do conhecimento e perceber a importância do diálogo e da interação entre os componentes para a constituição desses grupos é um exercício epistemológico, teórico e metodológico que nos impusemos na pesquisa. A relação criada entre os membros de cada grupo na tessitura de suas redes transforma a própria

dinâmica dos encontros, tornando-os únicos e “irrepetíveis”. Cito como exemplo a conversa com um dos coordenadores¹⁶

Eu – Você tinha algum tema recorrente no seu CE?

Fred – Sim, as reclamações estruturais.

Eu – Isso também ocorria no CE de Artes, tentávamos sempre arrumar caminhos alternativos.

Fred – No momento que eu estava escutando as queixas, conseguia também perceber a capacidade de produção dos professores que era gigantesca. Se queixavam, pois queriam desenvolver seus projetos nas escolas e sentiam-se desamparados.

Eu – Sim, queriam fazer as coisas na escola, queriam ver resultados também, não é?

Fred – Pois é, eu ajudava da minha forma, conversava e tentava alternativas com os que permitiam a aproximação e parceria. Essa capacidade de produção dos docentes sempre me assustou. Isso foi sempre um desafio muito complexo para mim.

Nesse tipo de conversa, podemos perceber uma das possibilidades da relação estabelecida entre coordenador e professores. Nesse caso, o coordenador é um colaborador e muitas vezes mediador do grupo. Tive a oportunidade de assistir a dois CEs conduzidos pelo Fred. Era um grupo bastante combativo e questionador, o que exigia também um “jogo de cintura” no intuito de evitar que fossem quatro horas de embates.

Por isso, buscamos entender os centros de estudo como uma política municipal de formação de professores e planejamento curricular que valorizou a autonomia pedagógica dos professores. Como espaçotempo (ALVES, 2001) em que as conversas permitem desconstruir certas hierarquias habitualmente residentes dos espaços escolares e de formação criando conhecimentos democráticos. Ao abolir a relação hierárquica, em que um pergunta e o outro responde, estabelecem-se relações face-a-face de troca, possibilitando o que Deleuze chamará de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, pg. 15): “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” em detrimento de uma estrutura linear, ou arbórea, na qual uma coisa viria depois da outra.

¹⁶ Na conversa com os coordenadores optei pela utilização de nomes fictícios para evitar a exposição dos professores e minimizar as chances de atrito com a atual gestão. Muitos deles ainda são professores atuantes na rede de Mesquita.

Ao assumir a ideia de *redes de conhecimentos* e da *tessitura de conhecimentos em redes*, opto como metodologia pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Entendo que é preciso realizar um mergulho para que seja possível perceber com todos os sentidos (OLIVEIRA; ALVES, 2008) os processos presentes na Rede de Educação de Mesquita. Alves (2008) nos alerta para o perigo da cegueira que se instala em decorrência da formação recebida: “a ideia de separar sujeito de objeto; a ideia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam, abstraem, sintetizam, globalizam” (pg. 41). Portanto, é um processo cercado de dúvidas e incertezas, é um caminhar que não respeita os limites da “calçada”, é um zanzar de um lado ao outro em busca do que pode estar “escrito por baixo” como nos pergaminhos de Certeau.

2.3 – Um processo de escrita limitada e leitura cartografada.

A imensa felicidade que a escrita me deu foi a de poder viajar por entre categorias existenciais. Na realidade, de pouco vale a leitura se ela não nos fizer transitar de vidas. De pouco vale escrever ou ler se não nos deixarmos dissolver por outras identidades e não reacordarmos em outros corpos, outras vozes.

(COUTO, 2011)

Desde a criação, os CEs em Mesquita inauguram um espaçotempo (ALVES, 2001) de discussão no qual professores e coordenadores debatem sobre o sistema de educação local. Muitos participantes trazem suas histórias, relatam os problemas encontrados nas escolas, apontam as dificuldades da sala de aula e de seu local de trabalho. A dinâmica dos encontros também permite aos professores conhecerem novos colegas da área de trabalho, ampliando sua rede de relacionamento e muitas vezes iniciando parcerias. Os debates acabam por expor as diferenças, principalmente as relativas ao trato dos professores com os alunos. Relatos de conflitos, violência e dificuldades em lidar com situações adversas geram novos embates em busca de outras formas de atuação docente menos desgastantes. A tentativa de transformar em texto essas relações que muitas vezes envolvem gestos, expressões faciais e mudanças de

intensidade na voz foi um fator angustiante em toda pesquisa. Várias vezes esbarrei na escrita e no limite das palavras, como se estivesse preso a um labirinto semântico. Certamente, essa foi a parte mais difícil desse trabalho. Ao escrever sobre as experiências vividas nos CEs e sobre as conversas tidas com os professores e os sujeitos constituintes desta pesquisa, uma questão fundamental se estabelece: como transformar conversas em texto?

Muitas vezes, as pessoas falam com o corpo, com entonações diferentes, com velocidades diferentes e timbres peculiares. Parte dessas falas e conversas foram captadas em vídeo que acompanha esse trabalho, mas nem tudo foi possível registrar. O processo de transformar conversas em texto é sem dúvida reducionista, e muitas perdas ocorrem nesse “transcodificar”. O limite imposto por essa escrita deixará lacunas que expõem a fragilidade do suporte de apresentação dessa pesquisa.

Certeau (2013) nos alerta: “Sob um ponto de vista cultural, privilegiar a ortografia é privilegiar o passado” (pg. 125). E explana o embate entre o escrito e o oral no qual o que é escrito se estabelece como vitorioso para um determinado sistema econômico e administrativo. Para o autor (CERTEAU, 2012), não existe uma voz “pura”, ela “é sempre determinada por um sistema (familiar, social, etc.) e codificada por uma recepção”(pg. 202). Com essas reflexões, retorno ao meu campo com as seguintes perguntas: ao conversar com os companheiros de trabalho eu era apenas o pesquisador? Como nos constituímos sujeitos nessa pesquisa?

Com essas perguntas, me coloco no campo e exponho a minha posição. Me faço visível não só ao admitir a aproximação com um determinado grupo pesquisado, mas com uma posição política, progressista e democrática. Abro outras possibilidades de leitura inclusive sujeitas a preconceitos e desqualificações típicas de um sistema que enaltece a neutralidade e o distanciamento do objeto em detrimento de um mergulhar profundo no campo do que se deseja pesquisar.

Aceitar o desafio da escrita torna-se então a barreira a ser superada. Na busca por outras formas de encontrar essa escrita, fui garimpar autores, fui mexer em outras gavetas e em Deleuze e Guattari (2000) encontrei: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (pg. 13). Uma frase que a princípio soa como uma espécie de enigma a ser desvendado. Mas eles continuam: “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por

uma redução das leis de combinação”(pg. 14). Para os autores, essa escrita cartográfica não dá conta daquilo que pretende, é insuficiente para descrever uma suposta “realidade”. Por outro lado, para Deleuze e Guattari, o livro não significa nada se não soubermos com o que ele funciona, “em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu” (pg. 12). No diálogo com os autores franceses, noto como o poder da escrita se dissolve principalmente no que diz respeito ao seu potencial de “mostrar a realidade”. Se tenho um certo controle da escrita, não posso dizer o mesmo sobre a leitura e seus “agenciamentos”. Não controlo o sentido das palavras nem a relação do “outro” com o que escrevo, portanto, o texto segue aberto às navegações de quem quiser se aventurar.

Mas se Deleuze e Guattari utilizam termos que se relacionam a medidas espaciais de terrenos como, agrimensar e cartografar, Boaventura (2010a) contribui com o seguinte trecho:

Os mapas são distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões críveis de correspondência. Imaginando a irrealidade de ilusões reais, convertemos correspondências ilusórias em orientação pragmática, confirmando a máxima de Willian James segundo a qual “o importante é ser guiado” (JAMES, 1969) (pg. 198)

Em Boaventura, o mapa distorce a realidade para desempenhar adequadamente a sua função, que é a de guiar. E para distorcer a realidade, se vale da escala, da projeção e da simbolização. Se a escala funciona como um *zoom* que aumenta ou diminui determinada região de um mapa, a projeção simplifica ou reduz um espaço geográfico privilegiando a “leitura”. Por fim, a simbolização torna-se necessária para indicar os elementos que foram minimizados pelos outros parâmetros e que precisam estar sinalizados no mapa. Boaventura utiliza-se da metáfora cartográfica para fazer um estudo sobre o direito. Sustenta que os mapas, os poemas e o direito, embora por razões diferentes, trabalham com a distorção de realidades. Se a cartografia como é utilizada por Boaventura ajuda a perceber as diferenças entre um direito estatal e um direito local, ela também nos serve para interpretar a educação em suas diferentes escalas: uma escala menor, no qual atua uma instituição ou ministério criando políticas nacionais, e numa escala maior, na qual o Município cria as próprias políticas de acordo com as suas necessidades. Ao teorizar sobre o sistema de educação cartograficamente, é possível estabelecer duas Mesquitas: uma é apenas mais um município do Brasil com uma série de programas a serem cumpridos e que será avaliada por meio de dados numéricos produzidos no Censo Escolar, Prova Brasil, etc. A outra é acompanhada de perto pela secretaria de educação, tem acesso aos problemas pontuais, tem uma proximidade

com o cotidiano escolar e possui outras informações referentes a educação que vão para além dos números: a forma de agir de determinada direção escolar; a forma de organização dos grupos de professores de cada unidade escolar; as reivindicações dos pais e dos professores de determinada escola, etc. Cito aqui esses dois exemplos para que se possa ter noção da utilização da escala no contexto da educação. Uma maneira de olhar não exclui a outra, apenas trabalha com novos elementos. É possível pensar em outras escalas muito mais próximas às escolas e aos Centros de Estudos, farei essa tentativa no decorrer da pesquisa.

Para a produção desse trabalho, dois movimentos se complementam, escrever e ler ou ler e escrever admitindo a metáfora cartográfica como uma forma de leitura. Por conta disso, leio não só documentos, mas amplio o sentido da leitura para as relações que se estabelecem no campo entre pessoas, instituições ou até funções profissionais. Essa leitura também está imbuída do que Ginzburg (1989 chamará de paradigma indiciário, baseado na semiótica, mas com raízes bem antigas que remontam a pré-história e os caçadores de pegadas. Para o autor, por mais que “decifrar” ou “ler” sejam metáforas de um tempo posterior a invenção da escrita:

“(…) por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (pg. 154).

É no rastro das conversas, documentos, histórias e memórias que tento aproximar as peças para que façam algum sentido. Algumas já me aparecem bem próximas, outras ainda vagam soltas diante dos meus olhos. De certa forma, escrever também é tecer relações entre coisas e pessoas tendo o tempo como parceiro. Mantenho-me “agachado na lama” em busca dos tais indícios que guiarão este trabalho.

2.4 – Uso: instantes de um voo de caça.

Os Centros de Estudos eram reuniões, espaços/tempos de conversas, uma prática que se inaugura para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no ano de 2010. Paradoxalmente, todos os professores foram obrigados a participar sob o risco de sofrerem descontos em seus salários caso suas ausências não fossem justificadas. Essa é uma outra cartografia da história dos centros. Portanto, estudar os CEs é também estudar grupos sociais

e suas divisões, ações e interesses. A metáfora de redes e os estudos nos/dos/com os cotidianos expõem a minha relação com o campo e com os sujeitos, mas outros escapes me ajudaram a pensar os grupos e tensões existentes. Embora os estudos nos/dos/com os cotidianos e a própria metáfora de redes já façam uso de ideias certeunianas, retorno ao autor (CERTEAU, 2012) para pontuar mais algumas questões.

Nos CEs, o silêncio era utilizado por alguns professores participantes como forma de evitar a exposição, principalmente nos primeiros encontros. Compreendo que, para muitos docentes, falar das dificuldades encontradas em seu trabalho para membros da secretaria de educação, naquele momento, poderia ser uma situação estranha. Alguns silenciavam também por não concordarem com os encontros, visto que estes exigiam a ida do professor ao Município num dia em que não estivesse em sala de aula. Nesse caso, o silêncio fala e nos dá as primeiras pistas sobre esse espaço de reunião que começa a se constituir já repleto de tensões. Como então pensar esse espaço sem limitá-lo ao que foi anteriormente estabelecido pela SEMED? Seria possível encontrar rastros do “uso” dos CEs pelos professores/praticantes? Como pensar os CEs como espaçotempos democráticos, não hierárquicos, entrelugares de construção de saberes plurais se sua constituição é hierárquica e não tão democrática assim?

Na tentativa de encontrar a produção gerada pelos praticantes a partir do momento em que são obrigados a participar dos CEs, busco a produção “silenciosa e quase invisível” que dá sentido à essa prática. Segundo Certeau (2012),

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos (p38).

Portanto, a preocupação é de escrever sobre os CEs não só pelo que está registrado nos relatórios e documentos institucionais, mas captar o que foi produzido pelos praticantes e que outros sentidos foram gerados nesse espaço.

Todos os debates e diferenças surgidos nos CEs colocam o coordenador de área numa linha tênue que dificulta precisar a fronteira entre ser professor e estar coordenador de área. Para pensar sobre a utilização desse espaço e de como cada sujeito o utiliza, recorri às noções de estratégias e táticas dos praticantes (CERTEAU, 2012).

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.) (p93).

Pensando os CEs como algo isolável, seria uma estratégia, um espaço/tempo elaborado pelos membros da SEMED no qual professores trariam suas práticas curriculares, compartilhariam experiências e, a partir dessas trocas, elaborariam uma nova orientação curricular. Como praticante e coordenador do CE de Artes, negar todas as outras questões trazidas pelos professores às reuniões seria negligenciar a existência de algo que abarcava muitas outras questões. Em conversa com uma das coordenadoras, ela cita por exemplo questões relacionadas ao preenchimento dos diários escolares que tomavam parte considerável de tempo do seu CEs. Nesse caso, os professores se queixavam do excesso de regras para os preenchimentos dos diários nas escolas e de como a supervisão escolar, órgão responsável pela fiscalização dos diários, trabalhava no sentido de coagir professores com possíveis advertências caso não refizessem os tais diários no período estipulado.

Com Certeau, percebo a Secretaria de Educação e os Centros de Estudos como estratégias, ou seja, uma “vitória do lugar sobre o tempo”. Neste lugar, agirão “taticamente”, professores, funcionários, coordenadores em busca das suas pequenas vitórias, embora, na “festa multiforme” (CERTEAU, 2013) que são os cotidianos, é possível esperar que estrategistas e taticantes também “mudem de lugar” invertendo suas posições nesse “campo de batalha”.

As divisões dos lugares pelas “linhas” (abissais) das disciplinas (CE de Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, etc) permite “práticas panópticas”¹⁷ que tentam transformar professores em objetos controláveis, os incluindo, portanto, no campo de visão (CERTEAU, 2012).

¹⁷ O termo panóptico é utilizado por Certeau quando se refere ao sistema de vigilância exposto por Foucault em *Vigiar e Punir*, 1987.

É também um domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se pode observar e medir, controlar, portanto, e “incluir” na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço (pg.94).

Nesse sentido, a SEMED torna-se a torre de controle que olha de cima, que fiscaliza as listas de presença e os relatórios dos CEs. Não à toa, em muitas reuniões, a lista de presença era liberada pelo coordenador apenas nos minutos finais, uma forma de manter o “controle” (FOUCAULT, 2013) sobre a presença dos professores até os últimos instantes dos encontros. Desta forma, por mais que se tenha a intenção de um espaço de discussão, não posso descartar a hipótese da criação de um espaço de *controle*. Até onde é possível o controle nesses espaços? Seria a liberação da lista apenas ao final dos encontros sempre uma estratégia de controle ou, por vezes, garantia a chegada dos atrasados, constituindo-se como um movimento tático dos coordenadores? Eis aí um dos indícios desse espaço instável e sujeito a estratégias e táticas de seus participantes. O poder neste lugar (e em qualquer lugar para Certeau) se torna transitório, pode estar com o coordenador enquanto detém a lista de presença, mas também com os professores nas reivindicações que ganham força na união do grupo. Vale frisar também que a polarização coordenador/professores não era algo estabelecido. Em diversos momentos, os grupos se modificavam, as necessidades e os posicionamentos políticos se reconfiguravam e muitas vezes o coordenador tinha sua proposta derrotada por uma outra surgida no grupo de professores.

No período entre o início de 2010 ao final de 2012, praticamente não havia a presença de outros membros da secretaria de educação nos CEs. Os coordenadores eram os únicos responsáveis pelo planejamento e execução dos encontros. Com a mudança de gestão em 2013, o grupo de coordenadores de área passa por mudanças específicas, mas a política dos CEs se mantém. Também no ano de 2013, outros membros da SEMED passaram a frequentar os CEs, observando a dinâmica e atuando como ouvintes.

Observar as dinâmicas dos coordenadores, dos membros da SEMED e dos professores nos espaços dos CEs me permitiu estudar caminhos não tão visíveis. As *trajetórias e táticas* permitem ver o que aparentemente não está escrito nos documentos, mas existe como um movimento que a todo momento modifica o espaço de discussão. Embora sejam invisíveis institucionalmente, os movimentos criam demandas e alertas na própria instituição que, em um contra-movimento, tenta neutralizar as vozes oriundas dos CEs.

Com relação às táticas e a maneira como podem ser pensadas dentro desse contexto, retornamos a Certeau:

(...) chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”...(1994, pg. 94)

Essa noção de tática me faz pensar diretamente nas ações dos professores que frequentemente invisibilizados e transformados em objetos pelas estratégias, ganham voz e se movimentam no “campo do inimigo”. As tensões geradas pelas discussões sobre as questões impostas pela secretaria de educação geram invenções, subversões, bricolagens e até contrapropostas criadas nos CEs. Acredito que é preciso pensar as formas como essas contrapropostas são geradas, se grupos de professores se alinhavam num mesmo discurso e o que os unia. Quais as táticas utilizadas por esses grupos para formular de dentro do espaço institucionalizado novas demandas que não mais percorrem o caminho institucional Secretaria de Educação – professores?

Uma das reclamações mais recorrentes nos CEs de Artes era a dificuldade dos professores de artes visuais no desenvolvimento de projetos em salas de aula sem as condições necessárias para a realização dos trabalhos. Esses profissionais exigiam uma sala com bancadas e uma pia na qual o material utilizado pudesse ser lavado. Na discussão gerada por essa demanda, surgiu a proposta das salas de Artes, espaços a serem adaptados nas escolas que poderiam servir para as aulas de artes plásticas, teatro, música e dança. Embora essa discussão tenha surgido já no primeiro CE de Artes em março de 2010, o primeiro espaço a ser construído baseado nas discussões dos CEs foi a Sala de Artes da escola Governador Roberto Silveira, em meados de 2012.

Somava-se a essa discussão questões relativas às distintas habilitações dos professores da área de Artes. No concurso público para professores ocorrido em 2006, as habilitações dos professores de Artes não foram respeitadas, tendo sido realizada uma única avaliação para professores com formações distintas (artes visuais, música, teatro e dança). Durante a década de 2000, essa foi uma questão recorrente em diversas regiões do Brasil, as graduações na área

das Artes passaram a formar seus alunos de acordo com as habilitações específicas restando poucos cursos com a dita formação “polivalente”.

A forma como foram feitas as reclamações, partindo de discussões mais amplas, demonstra claramente a utilização de táticas por parte dos participantes. Muitos professores contribuíram com seus relatos para a elaboração do projeto da Sala de Artes. O caminho que transformou a ideia da Sala de Artes em realidade também não percorre uma estrutura linear. Na medida em que amadurecíamos as discussões na SEMED sobre esse espaço, percorríamos as escolas, conversávamos com os diretores e voltávamos aos professores, que novamente alimentavam a ideia do projeto com novas demandas. Nestes pequenos “golpes táticos”, se construiu não só o projeto das Salas de Artes, mas abriu-se um canal de conversa no qual o professor, representação do homem ordinário certeuniano, poderia ser autor das “práticas” estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas” (1994, pg.159).

Ao final do ano de 2010, outro concurso público para professores foi realizado pela PMM. Nele, as provas para professores de artes foram separadas respeitando as habilitações. Nesse momento, Mesquita passa a ser o primeiro município da Baixada Fluminense a reconhecer as demandas dos professores de Artes e principalmente a respeitar suas formações.

Talvez até por conta de relatos de situações como essa, com a mudança da gestão em 2013, alguns canais existentes entre SEMED e professores foram entendidos como permissivos, “excessivamente democráticos” o que ocasionou numa mudança na condução das relações entre SEMED/professores. Alguns coordenadores foram dispensados e novos coordenadores assumiram seus postos. Uma nova forma de poder se estabelece, visivelmente mais preocupada com índices, relatórios, objetividade e produção. O movimento “tático” nesse momento incomoda mais do que nunca. O poder, a partir deste ponto, acredita-se capaz de controlar todas as vozes de Mesquita.

Esses locais, a princípio sob o domínio do mais forte, podem ir se envergando pela força do fraco. Cada golpe dado, cada investida certa vai esfacelando o poder dos que se intitulam dominantes. Aos poucos, esses espaços vão se transformando em outros cada vez mais próximos aos desejos ordinários. Os golpes não têm dono, os golpeadores não se importam com o anonimato, vibram a cada pancada e somem da vista do mais forte que, assim, cego, urra sem poder agir ou, muitas vezes, age destruindo aquilo que tentou dominar.

Seu incomodo com a não obediência, com a não dominação é quase doentio, não enxerga as possibilidades de uma construção coletiva, ou melhor, não aceita a contribuição dos fracos naquilo que vê como resultado de um só. Desta forma, amplia sua cegueira, alimenta sua alma com a soberba imbecil de quem se quer, olha para os lados. Ao final, até os fracos se comovem com tamanha inabilidade e, solidariamente, tentam parecer culpados para que o grande dominador não se sinta envergonhado e nem perca a sua pose. Esse movimento, que se estende até o final de 2014, não resiste aos abalos e, no início do ano letivo de 2015, os professores da rede de Mesquita recebem a notícia do fim dos CEs baseados no modelo de Coordenações de Áreas.

2.5 – Outsiders e desviantes: conversas que desvendam “outras realidades”

Ao escolher pesquisar a Rede Municipal de Educação de Mesquita, assumi a responsabilidade de não o fazer utilizando somente números, questionários ou análises estatísticas que no máximo me deixariam a par de algumas questões específicas. Lembro das conversas que precediam os CEs, nos re-encontros que cada reunião promovia e na riqueza dos relatos das práticas trazidas pelos professores. Assim como Elias (2000), ao criticar as pesquisas estatísticas, concordo que:

Parecem achar muitas vezes que somente ela [a estatística] é capaz de trazer a certeza impessoal que se espera de uma pesquisa sociológica. As afirmações que não se pautam em medidas de propriedades quantificáveis são comumente descartadas como ‘fundadas em impressões’, “meramente descritivas” ou “subjetivas” (pg.56).

Sei da importância dos números para dimensionar espaços ou até indicar a quantidade de professores de uma escola ou de um município, utilizarei também esse recurso na pesquisa. Isso não quer dizer que apenas essa parte da pesquisa (a que utiliza números) seja mais próxima da “verdade”.

Na pesquisa, ao estarmos do lado de dentro, nos propomos a trocar, conversar e escutar as diversas vozes que tecem/bricolam (SÜSSEKIND, 2014) uma realidade no universo mesquitense. Como opção político-epistemológica, procuramos superar as generalizações e num movimento que não é contrário, mas complexo, texturizado,

contextualizado, rizomático, irei buscar a autoria que se apresenta nos relatos dos “comuns”. Cruzo a todo instante os diversos “lugares” desta rede criada em Mesquita.

As relações criadas pelas conversas me permitem andar pela cidade com o Walter, responsável pelos equipamentos de som utilizados nos CEs, e conversar sobre o grupo de escoteiros que comanda, emendar na forma como montará os equipamentos na sala de aula e brincar com o fato de ele ter nascido na mesma cidade de Caetano Veloso. A conversa não respeita uma lógica padrão nem está presa eternamente a apenas um assunto. Elas percorrem um vasto campo de assuntos que se alternam, que se interrompem, que abrem novas portas a todos os instantes.

Assim eram os CEs, por reunirem professores de escolas diferentes, mas pertencentes a mesma área de conhecimento, mantinham na especificidade (da área de conhecimento) um lugar comum. Portanto, esse espaço “conversador” era produtor de conhecimento constante e também uma “fábrica bricoladora” de práticas ao permitir que outras práticas pudessem ser criadas a partir dos relatos dos professores.

Portanto, qual a realidade que se pretende fazer emergir numa pesquisa em educação? Que autorias buscar para tecer esse novo que não está visível?

Percebo nesse ponto a responsabilidade de direcionar a escrita e fazê-la contar sobre uma *realidade* que se esconde por traz dos números (estatísticos) oficiais e pelos estereótipos criados a respeito da Baixada Fluminense e da educação brasileira. Assim como Sussekind (2014), penso que:

Existe uma longa história de debates dentro da própria teoria das ciências sociais sobre a relação sujeito/objeto, sobre a *démarche* interpretação/análise, sobre neutralidade da pesquisa e sobre o que é realidade. Os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação tomam como premissa a inexistência da realidade como algo dado *a priori*. Não existe realidade para além daquilo que é narrado, contado, relatado, interpretado. A interpretação dos relatos também cria realidade.

Faço, portanto, a opção pela conversa na busca da realidade que se passa, narra, inventa e esconde no cotidiano dos CEs em conversas que acabam por não se restringirem ao espaço dos CEs, pois vão além, unem relatos, práticas e *escrevinhações* (SÜSSEKIND, 2014), histórias, memórias, trajetórias. Nessa trajetória, me permito rever antigos companheiros de trabalho, cantar, recontar histórias e passear por espaços antes destinados apenas ao trabalho. Conto com a solidariedade dos que cedem suas casas para os encontros e que comparecem

cheios de histórias e lembranças. Assim, vou juntando os pedaços e tecendo a rede que *expande uma* realidade invisibilizada pelo modo hegemônico de ver e que aparece, sobretudo, nos capítulos 3, 4 e 5 de minha dissertação, mas permeia todos os “resultados da pesquisa”. Assumo a impossibilidade de pesquisar solitariamente e busco, assim, a companhia de todos os outros autores que me ajudarão na concepção deste trabalho.

Nesse mergulhar no campo da conversa, sigo com Elias (2000), que em seu estudo observa moradores de uma pequena cidade e as relações de poder existente entre eles. Opto por vezes ao que o autor chama de “figuração estabelecidos-outsiders” (pg. 21), na qual um grupo (estabelecido) acredita ser melhor que outro (outsider). Em seus estudos, Elias expõe os mecanismos de comunicação, fofocas e conversas que acabam por manter a reputação do grupo *estabelecido* e a estigmatização do grupo *outsider*.

Na minha pesquisa, a figuração estabelecidos-outsiders ocorre no âmbito da SEMED, no qual grupos distintos de professores precisam dividir o mesmo espaço (físico) de trabalho. Nesse campo de disputa, professores dos anos iniciais e professores dos anos finais lutam pelo reconhecimento de suas áreas e para a implementação de projetos que beneficiem o grupo de professores que representam.

Capítulo 3 – Políticas Públicas Educacionais

3.1 – A produção silenciosa abissalizada pelas Leis e projetos preconcebidos

Este capítulo discute algumas das políticas educacionais vigentes entre os anos de 2005 e 2014 e que de alguma forma influenciaram as políticas locais da secretaria de educação de Mesquita, impactando os cotidianos escolares e as práticas dos professores. Opto por investigar as relações existentes entre a secretaria de educação de Mesquita, as Leis que regem a Educação Nacional, os programas sugeridos pelo MEC, por ONGs e pela iniciativa privada, entendendo que são pontos de partida, de sustentação ou de enfrentamento para a ação dos Coordenadores de Área. Busco também refletir sobre o impacto causado pelas avaliações em larga escala que passam a criar, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma espécie de “ranking” classificatório/hierarquizante entre os entes dos sistemas de educação e que altera o dia a dia da escola dando centralidade à experiência do teste ao invés da experiência de aprendizagem (PINAR apud SUSSEKIND, 2014).

A quantidade de programas e projetos abarcados por uma secretaria de educação é extensa, por esse motivo, daremos preferência aos programas que dialogam diretamente com o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental por dialogarem diretamente com a minha experiência e fontes de pesquisa. Utilizo como fontes Leis, documentos do MEC, relatórios dos CEs, sites de ONGs e Fundações, além de textos acadêmicos. Alguns professores da rede de Mesquita também colaboraram ao recordar projetos que não tiveram continuidade ou foram “esquecidos” na mudança de governo (2012/2013).

Queremos pensar, antes de mais nada, como se dá na secretaria de educação a relação entre os sujeitos e os programas elaborados fora da escola e pensados a partir de uma lógica que inferioriza o educador, tornando-o mero “passador de conteúdo”. Estariam esses sujeitos/professores “supostamente entregues à passividade e à disciplina” (CERTEAU, 2012, pg. 37) imposta pelos programas prescritos? Não é isso que se percebe na interação entre os sujeitos e grupos que passam a se formar e discutir políticas educacionais para os Anos Finais no Ensino Fundamental no âmbito da secretaria de educação. Torna-se necessário “distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram

o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas.” (pg. 41). Escolho seguir os rastros dessas operações entendendo que elas fornecem as pistas (GINZBURG, 2012) necessárias para questionar os CEs sob outro de seus aspectos: o de ser um braço da estrutura (estática) da secretaria de educação na escola.

3.2 – SEMED, políticas públicas e os Centros de Estudos

No ano de 2009, a chefia do Departamento de Educação da SEMED, com o aval da secretária de educação, resolve aderir ao Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar²⁰ (GESTAR II). Esse programa tinha como objetivo promover formação continuada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática efetivos da rede de Mesquita. Ao assumir o compromisso com o programa, uma das atribuições da SEMED passa a ser:

Selecionar um coordenador pedagógico/administrativo a quem caberá garantir as condições adequadas ao desenvolvimento das atividades de formação na sua rede de ensino, acompanhar a execução desses cursos, discutindo com formadores e cursistas o desempenho dessas atividades, manter comunicação com a SEB/MEC e com a IES responsáveis pela formação do GESTAR II. (pg. 4)

Com relação a esse período, a própria secretária Maria Fatima afirma que:

Mesmo as políticas que existiam no MEC, por exemplo o Pró-Letramento, eram para os Anos Iniciais, o Gestar II veio depois, e a gente foi a Brasília quando foi apresentado o formato do programa. A gente ficou muito contente pois a mesma coisa que já estava acontecendo no Pró-Letramento nos Anos Iniciais com Matemática e Língua Portuguesa, iria começar para os Anos Finais. Foi quando chamamos para trabalhar na SEMED a Fabiana, professora de Língua Portuguesa e a Wanuzza, professora de Matemática. Elas, portanto, vieram pra SEMED a princípio para trabalhar com o Gestar.

Maria Fatima sugere que as Coordenações de Língua Portuguesa e Matemática foram formadas a partir da demanda de um programa externo à secretaria de educação e com o único objetivo de coordenar o GESTAR II na rede municipal. Nesse mesmo período, pressões vindas das escolas que trabalhavam com o segmento dos Anos Finais já solicitavam ações específicas voltadas para o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O GESTAR II chega em Mesquita não só atendendo a uma solicitação do MEC, mas acaba por amenizar as

²⁰ Programa de formação continuada, orientado para a formação de professores de matemática e de Língua Portuguesa oferecido pelo MEC. [Site, referencia](#)

críticas sobre a falta de atenção da SEMED com os Anos Finais. Esses movimentos, tanto o de programas que aportam na secretaria de educação, quanto as reivindicações das direções e dos próprios professores, tornaram o ambiente propício ao surgimento de políticas e práticas específicas para o segmento dos Anos Finais.

Se por um lado, o MEC enxerga pelos números analisados a necessidade da criação de programas específicos para o “reforço” do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a secretaria de educação, numa “escala” (SANTOS, 2011) muito mais aproximada em cujas tessituras de poder já se encontra sob pressão das escolas e das comunidades, enxerga outras possibilidades. Se por um lado, o MEC almeja melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala identificando o “despreparo” do professor como fator preponderante, a SEMED começa a duvidar que seja somente um “despreparo”, mas uma série de outros fatores que precisam ser discutidos e trabalhados na rede e em outras esferas da *realidade* do/no município.

No embalo dos projetos externos e da chegada dos primeiros professores dos Anos Finais à SEMED a partir do 2º semestre de 2009, **os CEs com as Coordenações de Área tornam-se a primeira política pública direcionada especificamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental em Mesquita**. Há, portanto, um conjunto de fatores que propicia um ambiente favorável ao surgimento das Coordenações que aproximam a equipe pedagógica da SEMED e os professores atuantes nas turmas de 6º ao 9º anos.

Na sequência das criações das Coordenações de Língua Portuguesa e Matemática, que atendiam a demanda do projeto GESTARII em parceria com SEB/MEC, são criadas as de Educação Física, com a incumbência de organizar os Jogos Estudantis e, a de Artes, com o desafio de discutir a implementação da Lei 11.769/08 sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Na ideia embrionária de cada Coordenação, há, por parte da chefia do Departamento de Educação, a preocupação em apontar estratégias (CERTEAU, 2012) a serem cumpridas pelos coordenadores. Eis um dos traços do “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2013) que se fará presente principalmente no âmbito das chefias de departamentos, que tentarão, sem sucesso, controlar a ação “astuciosa” e “bricoladora” dos coordenadores/praticantes.

Essa suposta estrutura hierárquica, sustentada pelos cargos, formações e posições políticas locais, funcionam muito mais nas formalidades dos preenchimentos das

documentações do que na atuação pelo campo. Por mais que os sujeitos *ordinários* (Coordenadores de Área) se encarreguem de tocar os projetos vindos num movimento fora/dentro, uma vez distante do alcance panóptico (FOUCAULT, 2013) produzido nas estruturas hierárquicas, sobressaem as “astúcias” utilizadas para conduzir suas Coordenações.

3.3 – A criação das políticas educacionais mesquitenses

Uma vez formados, os grupos passam agir a partir desse novo espaço. Os que já atuavam como formadores (Língua Portuguesa e Matemática) cumpriam parte de uma agenda pré-determinada por programas externos, outros precisavam definir e apresentar propostas e políticas de trabalho. Minha atuação como Coordenador de Artes a partir de setembro de 2009, me permite mergulhar (ALVES, 2001) nessa memória e narrar uma história, uma parte do processo de construção, elaborado em parceria com a Coordenação de Educação Física, numa espécie de “aliança dos fracos”.

A Coordenação de Artes, apoiada pelos professores e amparada pelas Leis, passa a atuar no sentido de garantir minimamente o necessário para o ensino das Artes nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²¹ (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais²² (PCNs) são documentos oficiais que regulamentam, entre outros aspectos dos sistemas públicos e privados nos diversos níveis e modalidades de ensino, a atuação dos professores em território nacional. Se por um lado a LDB conceitua “disciplina” como “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias” (BRASIL, 1996, Tit. I, art. 1º, § 1º), os PCNs²³ colocam a “necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileira” (BRASIL, 1998).

²¹ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²² Os Parâmetros Curriculares Nacionais de artes foram publicados em 1998 e perderam seu caráter obrigatório por meio da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, quando entende que um instrumento normativo mais específico como os PCNs foi elaborado de forma a orientar um documento mais geral, como as Diretrizes Curriculares Nacionais. http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_2unid_2.html#topo_pag

²³ Mesmo não sendo mais de caráter obrigatório, os PCNs Artes foram utilizados como referência para a elaboração e discussão curricular na área de artes em Mesquita.

É com base nesses dois documentos que, no ano de 2010, os professores de Artes do município de Mesquita – principalmente os de música – passam e reivindicar a expansão do ensino de música para os Anos Iniciais e para a Educação de Jovens e Adultos. Dois anos antes, a Lei 11.769/08 havia alterado o Art. 26 da LDB e inserido o parágrafo 6º, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, como nos conta (informação verbal) um dos Coordenadores de Artes:

Termos conseguido aumentar a carga horária do componente curricular artes na EJA, foi uma vitória muito importante, isso acabou passando por cima de uma suposta hierarquia existente entre as disciplinas, essa hierarquia é muito visível quando analisamos o número de tempos que cada componente curricular tem. De um lado português e matemática, de outro lado artes e educação física e naquele bolo do meio história, ciências, geografia, etc. Nesse movimento de ampliar os tempos de artes na EJA teve que reduzir um tempo de história e um de ciências, que a princípio são áreas que em termos hegemônicos se encontram acima das Artes, a gente aceitou essa briga e venceu. Na verdade, a gente não estava tirando tempo de ninguém só estava requerendo aquilo que nunca deveria ter sido tirado. Isso foi uma coisa muito importante. O projeto Música e Movimento também foi uma outra grande vitória da nossa área. (Jupiter Junior, 2015)

Para além de uma disputa “territorial” respaldada por documentos oficiais, existia também uma tensão causada pelas “perdas” como observa Nascimento (2014):

No final do ano de 2010, a *Matriz Curricular* de Mesquita sofreu mudanças. Passou a contemplar duas aulas semanais de Artes também na VII e VIII fases, anteriormente ofertadas apenas na V e VI fases. Para isso, excluiu uma aula semanal de História e de Ciências, ficando estas disciplinas oferecidas com o formato de dois tempos semanais.(...) Essa situação gerou conflito com alguns profissionais de Ciências e História, que viam suas disciplinas como se fossem superiores à de Artes, e que, portanto, não consideravam relevante a mudança na *Matriz Curricular*. Além disso, esses profissionais ficaram desconfortáveis, com o fato de a EJA, por receber mais professores de Artes, obrigá-los a complementar a carga horária em outra escola de EJA ou do ensino regular diurno.

O processo descrito acima passou pelo Conselho Municipal de Educação, que com apenas um voto contrário, aprovou a inclusão das aulas de Artes na VII e VIII fases da EJA. Lembro-me de ouvir queixas de um professor de ciências sobre essa mudança na sala dos professores da escola em que trabalhava. Para ele, ensinar Artes era desnecessário para esse “tipo de aluno”, nada do que aprendessem nas aulas “serviria” para que arranjassem emprego.

Se por um lado as reivindicações da Área de Artes possuíam respaldo na LDB por outro, as diferentes opiniões, julgamentos de valor, conflitos constitutivos das dinâmicas dos grupos no cotidiano escolar e, claro, a hierarquia entre as áreas do conhecimento existentes

nos ambientes escolares continuavam a trabalhar no sentido de desqualificar alguns saberes em detrimento de outros. Não à toa, essas reivindicações desencadeiam uma parceria entre as Coordenações de Artes e Educação Física que, no segundo semestre de 2010, implementam um “projeto piloto” com aulas de música e educação física para alunos dos Anos Iniciais na Escola Santos Dumont. A diretora da Unidade já havia demonstrado interesse por projetos relacionados à área das Artes e era uma professora muito comprometida com os projetos encampados pela escola.

Com o sucesso obtido na escola Santos Dumont, o projeto Música e Movimento se torna uma política da SEMED no ano de 2011 e outras escolas de Anos Iniciais (1º ao 5º ano) passam a ter em seu quadro professores de Artes (nas suas diversas linguagens) e de Educação Física. Mais uma vez, atestamos possibilidades de parceria, colaboração e uma “rua de mão dupla” entre práticas, políticas, escolas e secretaria.

Nesse mesmo ano, a secretaria de educação realiza concurso público para professores e, numa atitude inédita, separa a área de Artes por habilitação, respeitando às orientações dadas desde os PCNs: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música (BRASIL, 1998) e reforçada nas DCN (BRASIL, 2013). Desta forma, torna-se o primeiro município da Baixada Fluminense a possuir professores efetivos com formação em Dança. Essa não foi uma atitude benevolente ou legalista dos organizadores do concurso, mas foi fruto da pressão dos professores de Artes que já questionavam a prova “genérica” de Artes para a seleção de professores com as mais diversas formações e se posicionavam, cotidianamente, nas escolas e CEs de modo contrário a isso.

Os primeiros embates e contestações na rede de Mesquita gerados a partir dos CEs, inauguram uma possível via de retorno no canal de comunicação entre SEMED e professores. Se sob um aspecto o Centro de Estudos aparece como um espaço que visa controlar as ações dos professores, sob outro, ele surge como uma possibilidade de diálogo entre os professores e a secretaria de educação.

3.4 – Entre espelhos, números e a realidade da educação²⁴

Vivemos mergulhados numa sociedade de números. Basta ligar a Tevê para nos depararmos com gráficos referentes à saúde, aos indicadores socioeconômicos e à situação da educação, quase sempre seguidos da fala de algum *especialista*, que, com base naqueles números, faz uma espécie de previsão do futuro. Se “[c]onhecer é quantificar” (SANTOS, 2001/2011, pg. 63), a busca por números positivos, sinônimo de sucesso neste modelo, parece estar se tornando uma obsessão na área da educação. Gestores das esferas municipais, estaduais e federal, juntamente com outros parceiros da sociedade civil, parecem agarrados a esta *forma de representação da realidade* como sendo *a única forma de verdade*. Querem medir o desempenho escolar (leia-se os resultados individuais e conteudinais dos estudantes) por meio de testes locais, nacionais e internacionais padronizados que, ao final, após serem corrigidos e quantificados, supostamente gerariam números que possibilitariam aos especialistas fazerem análises e recomendações futuroológicas sobre o que se deve aprender para preparar-se para o mercado de trabalho, que habilidades serão necessárias para o desenvolvimento econômico, etc. Portanto, não parece difícil *crer* que o conhecimento quantificado da sociedade e apresentado por meio de gráficos e tabelas diagnóstica, irrefutavelmente, a condição de qualidade da educação no Brasil, enquanto poucas vezes sussurram em outras direções.

A credibilidade devotada ao currículo como um documento unificador e às testagens padronizadas como instrumento verificador e diagnóstico da aquisição de conhecimentos curriculares considerados essenciais para viver na sociedade sugerem um entendimento escriturístico do *texto*, subestimando toda e qualquer interação social e, portanto, conseqüente negociação de sentidos que envolve seu uso, de acordo com os conceitos do historiador francês Michel de Certeau (2012) ou seu tratamento como hipertexto por Pierre Levy (1996, pg. 42). Quando se pretende que este documento oriente massas de professores sobre o que ensinar e como ensinar em suas salas de aula e assim servir para avaliar e *classificar* milhões de estudantes – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem –, não basta ser contra. É preciso chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido, pois ele é inseparavelmente político. E, entendemos, fere a LDB em diversos artigos, notadamente os

²⁴ Versão anterior e reduzida desse subitem encontra-se no prelo em vias de publicação.

Art 3º e 15º, que garantem liberdade aos professores, autonomia pedagógica às escolas e compromisso com a formação na, com e para a diversidade (LDB 9394/96).

Pretende-se discutir conceitualmente as políticas de unificação curricular e testagens em larga escala a partir da ideia de espelhos sociais de Boaventura Sousa Santos (2001/2011). Argumentamos que a primazia e credibilidade da ciência estatística alimentam um modelo preguiçoso e simplificador de entendimento do mundo que reflete apenas parte da *realidade* e “desperdiça a experiência” (SANTOS, 2001) do trabalho criativo dos professores e estudantes, aliando-se aos interesses mercadológicos para produzir as reformas educacionais em curso construindo “hegemonia” de modo que o subalternizado sinta-se culpado pela sua abissalidade (SANTOS, 2013).

“Concebido como conversa complicada, o currículo é um esforço permanente de comunicação com os outros” para Pinar (2012, pg. 47). Por isso, as conversas sobre currículos e sobre os testes que supostamente medem sua eficácia e funcionalidade precisam considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (MOREIRA, 1995, pg. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (idem), serão inevitavelmente REescritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social e, além disso, admitir que *professores são profissionais-intelectuais* (MOREIRA, 1995, pg. 12) e não reprodutores de conteúdos.

Portanto, dada a *Impossibilidade* humana de reproduzir textos (LEVY, 1996; BENJAMIN, 1994) ou manuais, a escolha política de trabalhar com documentos curriculares e testes homogeneizadores produz demonização (PINAR, 2008; 2012; SÜSSEKIND, 2014) e desumanização do trabalho dos professores, como analisam Silvia Edling e Anelli Frelin em relação ao processo de unificação curricular na Suécia e seus péssimos resultados no que tange à formação de professores (2014). Compreendendo o humano como diverso, inventor daquilo que não leu (BAYARD, 2007), defendemos que o esforço de unificação dos resultados de aprendizagens é diretamente responsável pela produção dos resultados ruins (SÜSSEKIND, 2014). Mas é também importante lembrarmos aqui que, apesar de sua condição de desobediência e invenção permanentes (OLIVEIRA, 2003; CERTEAU, 1994), no cotidiano escolar este esforço unificador, homogeneizador, é um movimento que potencializa a hierarquização da diferença, o apagamento dos conhecimentos *outros*, a invisibilização da diversidade e o silenciamento das experiências locais. Coloniza as práticas.

Currículos e testes padronizados tratam o trabalho docente sob a expectativa de reprodução, de DESumanização, onde “os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis” (MARX, 1977, pg. 80).

Desde 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como sendo a expressão “em valores os resultados mais importantes da educação”²⁶. Segundo a página oficial do INEP, o Ideb “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas”²⁷. Criticado por tornar-se um “rótulo da escola²⁸”, um reflexo de sua (*má*) qualidade, o Ideb é obtido através de cálculo que considera o resultado das testagens de larga escala realizadas nas escolas públicas e os índices de aprovação (*reprovação*) obtidos pelos estudantes.

O resultado do Ideb tem como principal objetivo *aferir a qualidade da educação* ofertada à população brasileira (BELO; AMARAL, 2013). Diante desse cenário, nos perguntamos sem garantia de respostas: o que é qualidade em educação? Seria possível aferir a qualidade da educação por meio da análise dos resultados dos testes padronizados? Quais conhecimentos são validados (e *INvalidados*) nos testes aplicados? Quem, por que e como se decide a relação conhecimento-qualidade? Como as testagens padronizadas conquistaram tanta credibilidade? O que dizem (e *escondem*) os números sobre os cotidianos escolares? O que dizem (e *escondem*) os números sobre o que os estudantes aprendem? O que os números, a ciência, o neoliberalismo e as relações de poder têm a ver com tudo isso? O que dizem e escondem os índices sobre a diversidade e as adversidades do sistema nacional público de ensino?

As avaliações em larga escala no Brasil, que preferimos chamar de testes, passaram a ser realizadas no final da década de 1980, atendendo a demandas de outras instituições e seguindo tendências de outros lugares, como podemos perceber em Bonamino e Franco (1999):

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do

²⁶ <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

²⁷ Idem.

²⁸ <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/o+ideb+nao+deve+ser+um+rotulo+na+escola+diz+presidente+do+inep/n1597186437567.html>

impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do IV Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (BRASIL, 1988). Tal demanda aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público do 1º Grau – SAEP.(...). No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslançar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação Básica. (pg.110).

Podemos observar, portanto, que a implementação das testagens em larga escala no Brasil vem acontecendo há pelo menos 25 anos. Em meados da década de 2000, com forte pressão do *Todos Pela Educação*, uma “organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional”, segundo Silva (2010, pg. 429), o *sistema de avaliação* baseado em testes padronizados é ampliado. Por meio do Decreto-Lei n. 6.094, de Abril de 2007, também chamado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, o Governo Federal resolve que

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados do rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do senso escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

Com isso, a Prova Brasil, que já vinha sendo aplicada bianualmente desde 2005 (SILVA, 2010), passa a ser um instrumento fundamental para o cálculo do Ideb e, conseqüentemente, seu resultado passa a ser um dos objetos centrais na definição da qualidade da educação oferecidas pelas escolas públicas no Brasil. Apesar de seu compromisso nacional e público, no esteio de reformas internacionais de inspiração mercadológica, as ideias de qualidade, aferição, objetividade e educação foram se aliando, enquanto alijavam *outras ideias*.

No ano de 2010, quando o resultado do Ideb foi divulgado, a secretária de educação de Mesquita compareceu aos CEs para *conversar com os professores sobre os números apresentados*. Havia uma pressão política por parte do gabinete do prefeito que almejava resultados incisivos com via de utilizá-los como “ativos políticos” em futuros debates. Segundo Maria Fatima, a visita aos CEs foi uma forma de debater com os professores e escutá-los, uma “tentativa de construir novas possibilidades que pudessem *melhorar os resultados*”.

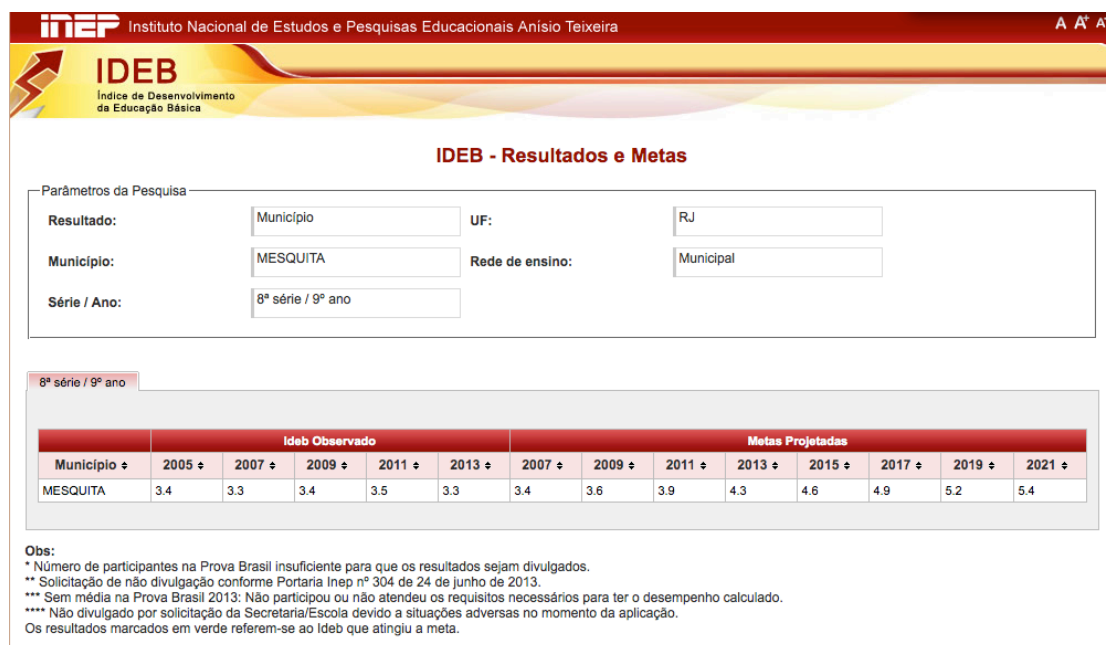


Figura 2 Tabela Ideb Mesquita. Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

Observa-se no quadro acima que a tabela produzida com os resultados possui o “Ideb Observado” e as “Metas Projetadas”. No caso de Mesquita, é possível observar que há uma variação muito pequena do resultado obtido em 2005 para o alcançado no ano de 2013.

No mesmo ano 2013, na gestão do prefeito Gelsinho Guerreiro, a secretaria de educação adere ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ. Com a promessa de gerar descritores que indicariam as “falhas” no ensino e aprendizagem dos alunos da rede, o programa estadual passa a ser aplicado bimestralmente nas escolas do município. Como esse programa estava atrelado ao chamado “Currículo Mínimo”, documento utilizado pelos professores das escolas da rede estadual para nortear os conteúdos a serem trabalhados, entrou em conflito com o que vinha sendo pensado pelos professores da rede nos CEs. Como já foi mencionado anteriormente, a maioria dos programas “de fora” tem como justificativa a melhoria do desempenho do aluno, prometem ferramentas que seriam extremamente eficazes para a aprendizagem dos alunos, mas silenciam as localidades e resumem a autonomia dos professores.

Nos Estados Unidos, desde a década de 1990, é possível averiguar a aproximação entre grupos empresariais e educação pública, segundo Freitas (2012) seria uma

coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para

consertar a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (pg. 380).

A reboque do movimento *americano*, vieram as “recompensas e sanções para escolas individuais” e a necessidade de “alinhar o desenvolvimento do quadro de pessoal com estes itens de ação” (EMERY, 2002, 2005 Apud FREITAS, 2012, pg. 380), sempre enxergando as escolas, os estudantes e os professores a partir de números, médias, índices e indicadores. No Brasil, reforçando o argumento da aliança entre empresários capitalistas conservadores neoliberais e as reformas educacionais (PRICE, 2014) é preciso destacar que os dezesseis membros do conselho de governança da já citada organização *Todos Pela Educação* possuem relação direta com instituições financeiras ou de mídia.

Essa mesma concepção de gestão empresarial da educação pode ser encontrada no documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (BRASIL, 2015)²⁹. Segundo o documento, muitos dos “experimentos que deram certo” na educação “seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade de avaliação, o uso de incentivos e métodos de cobrança” (pg.5). Diante disto, é possível inferir que, talvez, mais que um movimento *americano*, seja uma lógica que se alastra por diversos países impulsionada pela busca de novos mercados, como o da educação.

É possível que toda essa trajetória faça parte de um processo de neoliberalização³⁰ que se iniciou em meados dos anos 1970 nos Estados Unidos e na Inglaterra (HARVEY, 2013) e teve como um de seus objetivos principais, “aprofundar o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia” (pg. 41). Segundo Harvey, um dos primeiros sinais das práticas neoliberais ocorreu durante a crise fiscal de Nova York na década de 1980. Naquele momento, o governo americano com o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI):

Estabeleceu o princípio de que, no caso de um conflito entre a integridade das instituições financeiras e os rendimentos dos detentores de títulos, de um lado, e o bem-estar dos cidadãos, de outro, os primeiros devem prevalecer.

²⁹ No momento do fechamento da dissertação, o documento já havia sido abandonado há algum tempo. Contudo, identificamos que suas linhas mestras permanecem nas políticas em curso e em desenho pelo MEC no momento atual (março, 2016).

³⁰ Entendemos o neoliberalismo como um conjunto de práticas político-econômicas que privilegia os direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio conferindo ao Estado o papel de garantir uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. Neste pensamento o estado é entendido como mínimo, em oposição ao estado “inchado” garantidor do *bem-estar social*.

Acentuou que o papel do governo é criar um clima de negócios favorável e não cuidar das necessidades e do bem-estar da população em geral (pg.58).

O aparato empresarial avança para a área da educação pública e segue a “base da proposta política neoliberal”: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (FREITAS, 2012, pg. 383), exatamente como advogam os radicais do *Tea Party* (PRICE, 2014; SÜSSEKIND, 2014). Com base nesta política, houve um desmonte do sistema educacional público americano com demissões em massa, perda de credibilidade das escolas e privatização de setores do sistema como resultados da unificação curricular, das testagens em larga escala e da responsabilização de professores e diretores (Idem). Sabemos perfeitamente dos resultados desse tipo de política educacional, e entendemos que a

fantasia de melhorias alimentada pelos testes padronizados coloca os professores numa situação de autodestruição, insustentável. Uma situação impossível, pois o professor precisaria trabalhar em sala de aula de modo a compensar as desigualdades em vários domínios: dificuldades econômicas e sociais e, em certos casos, familiares.” (SÜSSEKIND; PINAR, 2014, pg. 94).

Portanto, se por um lado transforma estudantes em objetos quantificáveis e reforça a ideia de que os “fatos sociais são coisas, devendo ser analisados enquanto tais” (DURKHEIM Apud SANTOS, 2001/2011, pg. 83), do outro temos professores pressionados pelos *maus resultados* de seus estudantes e apontados pelos meios de comunicação como os grandes *culpados* pelo mal desempenho dos estudantes. Para Pinar (2008), os professores são, assim, demonizados.

Medir e quantificar parece ser sinônimo de transparência na avaliação de sistemas administrativos e também parece ser essa lógica que tem se aproximado das redes de educação. Se a *lógica empresarial* se torna um modelo de sucesso como sugere o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, precisamos pensar em como essa *verdade* se estabelece com tanta força em nossa sociedade. Porque o “grande silêncio das coisas muda-se no seu contrário através da mídia” (CERTEAU, 2012, pg. 259) vemos a construção da *realidade* não mais baseada em “ideias ofensivas ou defensivas”, mas camufladas em “fatos, em dados ou acontecimentos”, que, em certo sentido, “apresentam-se como os mensageiros de um real” (pg.260).

Não à toa, a Prova Brasil consiste em um conjunto de questões de Matemática e de Língua Portuguesa submetidas a um entendimento de objetividade, tanto no que tange ao

resultado relativo ao aprendizado do estudante, quanto à sua classificação. Se por um lado a matemática se estabelece hegemônica junto à ciência moderna ditando sua lógica e relegando as ciências que lidam com o humano à inferioridade, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, a língua escrita, sacralizada como texto unívoco, se sobrepõe a oralidade, como nos alerta Certeau (2012):

O “progresso” é do tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se, portanto, pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição (pg.204).

Segundo este entendimento do *texto*, os resultados das testagens falam mais sobre si mesmos do que sobre o que os estudantes *realmente* sabem.

Nesta direção, argumentamos ainda que o lugar preponderante ocupado pela matemática na ciência moderna, segundo Boaventura, terá ainda uma segunda consequência³¹: “o método científico assenta na redução da complexidade” (SANTOS, 2001/2011, pg. 63). Pensar a educação a partir de números é acreditar que é possível compreender *a realidade* de um sistema educacional com um único olhar, que existe *uma única realidade*. Olhar este que INvisibiliza a complexidade dos cotidianos das salas de aula e as localidades das redes educacionais espalhadas pelo Brasil para poder enxergá-las em grandes números. São 200.000 escolas: tomar a parte pelo todo não explica tudo, no pensamento complexo, “a soma das partes” passa a ser entendida como “menos e mais que o todo” (MORIN, 2005, pg. 180), o que impossibilita comparações, representações e megateorizações.

A utilização de testes padronizados como método de avaliação está completamente imersa em uma única forma de *criação* da *realidade*. Nela, o “Povo” encontra-se isolado pela valorização da escrita em detrimento da oralidade e pelo distanciamento da *elite rica*, que tem sua voz representada pela “instituição dos aparelhos escriturísticos da disciplina”, como a imprensa (CERTÉAU, 2012).

Tem-se mostrado demasiada a credibilidade na capacidade de o conhecimento científico resolver os problemas da sociedade e dos números de refletirem sua *realidade*, como argumentam, por exemplo João Paraskeva (2011), Nilda Alves (2001), Murilo Vilaça

³¹ A primeira abre o texto: “conhecer significa quantificar”.

(2015) e Boaventura Santos (1987; 2001/2011; 2004; 2010; 2013; SÜSSEKIND, 2014a, b, c...). Esta credibilidade está relacionada à crença que temos na relação entre medição, controle e, portanto, qualidade.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. **A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenómenos nada tem de científico.** É um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (SANTOS, 1987, pg. 52. Grifo nosso.)

Então, se “não pode haver dúvida de que o século XX foi aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quanto nosso conhecimento dele” (HOBSBAWM, 1994, pg. 510), também é preciso admitir que o poder da ciência foi alicerçado numa relação amistosa com o capital e na construção da ideia de superioridade de seus saberes (HOBSBAWM, 1994, pg. 510) em detrimento de outros, na abissalidade e epistemicídios (SANTOS, 1987; 2004) e na valorização dos especialistas e seus sistemas simbólicos (BOURDIEU, 2003).

Por isso, podemos dizer (SÜSSEKIND, 2014) que o “desenvolvimento científico, sobretudo nas últimas décadas, tem reforçado e ampliado a secular credibilidade depositada nas ciências, bem como o poder delas sobre as pessoas” (VILAÇA, 2015, pg. 247). Considerando o importante vínculo entre os produtos científicos e a reprodução social e cultural, Bourdieu (2004) chega a afirmar que, da “nebulosa neoliberal, no lugar de Deus” residem a ciência, os matemáticos e seu “verniz de vocabulário técnico. Essa cadeia muito poderosa exerce um efeito de autoridade” (1998, pg. 73, 74). Em educação, observamos, ela é imensamente lucrativa. Consequentemente, é compreensível quando

especialistas são convidados a opinar sobre praticamente tudo, revelando a confiança humana nos potenciais científicos (por exemplo, de explicação, predição e solução). Inobstante, além de seus limites epistemológicos, que já são um convite à criticidade e precaução, há importantes dilemas normativos atinentes à prática científica” (VILAÇA, 2015, pg.247).

Ou seja, embora haja limites de ordem epistemológica para que a ciência solucione *todos* problemas da sociedade, a autoridade (HOBSBAWM, 1994, pg. 511) creditada aos *especialistas* é indelével. No campo da educação, cercados de números e metas que *refletem a crise* dos sistemas públicos de ensino em todo globo, assediados por empresários de *materiais didáticos, testagens padronizadas em larga escala e qualificações*, cobrados pela mídia,

refêns de seus espelhos estatísticos da sociedade, especialistas *explicam, predizem e vendem soluções*, que sabemos serem inviáveis, irrealis e impossíveis.

Para rizomatizar o debate, decidimos utilizar a imagem criada por Boaventura (SANTOS, 2001/2011) e investigar o que ele chama de “padrões de utilização de espelhos” para entender porque nos deixamos seduzir pelos números como medida e entendimento sobre a sociedade. Quais são os espelhos através dos quais enxergamos a educação? São invisibilizados os reflexos das escolas *reais* com estudantes e professores?

[S]abe-se hoje que os espelhos, sendo um objeto de uso corrente desde há muitos séculos, são usados de modo diferente pelos homens e pelas mulheres e que essa diferença é uma das marcas da dominação masculina. Enquanto os homens usam o espelho por razões utilitárias, fazem-no pouco frequentemente e não confundem a imagem do que veem com aquilo que são, as mulheres têm de si próprias uma imagem mais visual, mais dependente do espelho, e usam-no mais frequentemente, para construir uma identidade que lhes permita funcionar numa sociedade em que não ser narcisístico é considerado não feminino (SONTAG, 1972: 34; Apud SANTOS, 2001/2011, pg. 47)

Na nossa cultura, aprendemos desde muito cedo que o espelho reflete a realidade. Olhamos, portanto, para uma superfície reflexiva que *nos mostra quem somos*, acreditamos desde pequenos na realidade construída pelos espelhos. É com essa *verdade* que Boaventura (SANTOS, 2001/2011) busca uma reflexão de como as sociedades criam e para que utilizam seus espelhos.

[P]enso que as sociedades, tal como os indivíduos, usam espelhos (...). Ou seja, as sociedades são a imagem que têm de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico. (pg.47)

Sobre os espelhos sociais, Santos (2001/2011) nos alerta para duas diferenças fundamentais: a de que seriam “conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais” e que os espelhos sociais “têm vida própria e as contingências dessa vida podem alterar profundamente a sua funcionalidade enquanto espelho” (pg.48). O autor cita como exemplos de espelhos sociais a ciência e o direito e aponta como principal preocupação a transformação de espelhos em estátuas. Isso ocorreria quando o espelho não mais refletisse a realidade, mas passasse a ditar uma suposta realidade que nunca existiu. *Seria, portanto, a educação, observada através dos resultados do Ideb, uma espécie de espelho social?* Estamos transformando os índices da educação em estátuas?

Os resultados dos índices da qualidade da educação pública, divulgados nos jornais e nos meios de comunicação em geral, colaboram para a criação de uma *realidade* que não é única, mas apresenta-se como tal, e interessa a uma pequena elite econômica? Qual seria o elo entre interesses econômicos de uma elite, sistema de avaliação em larga escala e criação de um ambiente propício para a expansão de um mercado privado dentro da gestão pública de educação?

Em entrevista ao Globo, logo após o resultado do Ideb de 2013, o secretário de educação do estado do Rio de Janeiro disse: “O que nos deixa mais feliz é saber que com esse resultado temos menos crianças no crime e nas drogas. Agora elas estão ocupadas e com um ensino de qualidade.³²” (O GLOBO, 2014). Nesse caso, o espelho gera uma perspectiva de melhora não só na educação, mas em aspectos sociais, como vimos na fala do secretário. Curiosamente, o secretário de segurança pública do mesmo estado usaria *outros* números para espelhar uma *outra realidade* de aumento da criminalidade e defender a redução da maioria penal³³.

No Decreto nº 34121, publicado no Diário Oficial do Rio de Janeiro em 12 de julho de 2011, com a justificativa de estimular toda a comunidade escolar no engajamento do processo de melhoria da qualidade do ensino, o prefeito obrigava todas as escolas municipais a divulgarem as notas do Ideb numa placa ao lado da porta de entrada de cada unidade escolar. Estaria a pendurar o espelho de cada unidade escolar em sua própria porta? Já não é mais necessário entrar na escola, conversar com os professores, observar as instalações? Basta olhar a pequena placa com os números do resultado da escola e a meta a ser alcançada? E nas escolas com baixo Ideb, seria a placa uma estrela escarlate³⁴? E *quem* quer ir para as *escolas ruins*?

Ainda sobre a utilização dos espelhos sociais, Boaventura (SANTOS, 2001/2011) afirma: “quanto maior é o uso de um dado espelho e quanto mais importante é esse uso, maior é a probabilidade que ele adquira vida própria”, ou seja, “é o espelho a pretender que a

³² Vale ressaltar que os resultados supracitados foram obtidos após uma extensa reforma administrativa ocorrida na secretaria estadual de educação com municipalização de escolas, unificação curricular e implementação de testes padronizados nos moldes das testagens federais. <http://oglobo.globo.com/rio/apos-resultado-do-ideb-secretario-de-educacao-anuncia-bonus-para-20-mil-servidores-13865225>

³³ <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/112228-beltrame-defende-reduzir-maioridade-penal.shtml>

³⁴ Hawthorne, N. *The Scarlet Letter*, 1850. A Letra Escarlate. Romance sobre como a letra A de adúltera era costurada às roupas pela justiça de exemplaridade da colônia protestante.

sociedade o reflita.” Entendemos que, quando uma sociedade enxerga suas escolas e seus estudantes e professores através do reflexo desses espelhos, o sistema de educação passa a funcionar apenas para gerar números positivos, direcionando todas as atividades da escola com o objetivo de transformá-las em processos de preparação/treinamento para as testagens externas em massa, assim apagando outras imagens possíveis, *outras realidades possíveis*. Assim, vemos nas escolas das redes em que pesquisamos que estamos crescentemente a trabalhar na tentativa de perseguir a imagem do espelho, invertendo o processo de *reflexão*, de refletir e refletir-se. Quando isso ocorre, temos todo um sistema de educação sendo utilizado para outro fim que não é mais educar, mas produzir números positivos para um determinado grupo político-empresarial que encontra-se no poder.

Capítulo 4 – As minhas (e outras) narrativas no transitar interminável dos praticantes

4.1 – As minhas (e outras) narrativas da criação dos CEs e o impacto das primeiras mudanças

Contar o processo de formação das primeiras Coordenações dos Anos Finais e relembrar o início dos CEs é pensar em um movimento que tenta estabelecer relação mais democrática entre os professores da rede de Mesquita e a secretaria de educação. Quais razões levam uma secretaria de educação a querer escutar as vozes de um grupo que nunca foi escutado?

Foram poucas e inexpressivas as políticas direcionadas ao segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Mesquita até meados de 2008. Nesse período, acontecem as primeiras reuniões para definir o formato dos CEs dos Anos Finais. Não descarto o surgimento das avaliações em larga escala a nível nacional, como um dos fatores de pressão para que se iniciasse a preocupação com os Anos Finais.

Como já foi visto antes, todo esse processo se dá por pressão política do Todos pela Educação, grupo que reúne representantes de empresas e bancos que atuam no mercado brasileiro. Em 2008, o INEP divulgou pela primeira vez o resultado do IDEB, e a avaliação, principalmente dos 9º anos, se mostra abaixo do esperado e a imprensa não tarda a criar “rankings” e a criticar o “péssimo” sistema de educação brasileiro. Talvez essa seja a fagulha que tenha alertado os membros da SEMED a olharem com mais cuidado para o segmento dos Anos Finais.

Ao criar os CEs dos Anos Finais, a SEMED estabelece um espaço de discussão sem precedentes na rede. Os professores são obrigados a participar e, como veremos adiante, os primeiros encontros são tomados por uma tensão que vai ser o primeiro desafio do grupo que assume as Coordenações dos Anos Finais. Para começar a pensar nos embates, nas disputas, nas discussões que estremecem os primeiros encontros, vou em Boaventura (2011) quando escreve sobre regulação e emancipação:

Um dos processos que levaram a que o equilíbrio entre regulação e emancipação fosse quebrado a favor da regulação consistiu na redução da

política a uma prática social sectorial e especializada e na rígida regulação da participação dos cidadãos nessa prática (p113)

Entendo que os CEs realizados a partir de 2010 trazem para o espaço de discussão professores que jamais haviam participado das decisões políticas que regiam sua profissão. Há, num primeiro momento, o receio de que os CEs tornem-se espaços de controle e cobrança do professor. Talvez isso possa ter acontecido um pouco antes da extinção dos CEs na rede, mas não foi o que ocorreu nas primeiras reuniões.

Por mais que essas vozes estivessem nas escolas, o espaço de discussão criado pelos CEs inaugurou um novo canal e a dificuldade inicial relatada pelos coordenadores reforçou o caráter desse espaço como um espaço de debate. Por mais que esse tenha sido um espaço, como veremos mais à frente, criado para a discussão curricular e as trocas de saberes, antes de mais nada foi um espaço de se fazer política, até porque conhecimento não existe longe da política.

Muitos se negaram a participar ou assumir uma suposta neutralidade como percebi em alguns CEs de Artes: havia um professor que não gostava dos centros de estudos. Ele ficava o tempo inteiro sentado de lado para discussão, às vezes lia jornal, às vezes rabiscava no caderno, mantinha essa postura o tempo inteiro. Soube até que era um professor bastante comprometido com o trabalho na escola, mas nos CEs sempre manteve a mesma postura, se negava a participar de qualquer discussão.

Como pude observar durante o tempo em que trabalhei na SEMED, a maioria dos coordenadores sempre procurou o caminho da conversa na busca por sugestões que melhorassem a qualidade do trabalho e na formação de um grupo que trabalhasse em parceria.

O primeiro grupo de coordenadores dos Anos Finais com representantes de todas as áreas de conhecimento só foi estabelecido em 2010. O início do processo de formação desse grupo se deu ainda em 2008, quando são convocados professores a assumirem as coordenações de Educação Física e de Educação Ambiental, como é possível constatar no texto de Souza e Bastos (2012)³⁵.

³⁵ Esse artigo foi escrito no último ano da gestão da secretária de educação Maria Fatima de Souza e foi apresentado no I Seminário Currículos, Cotidianos, Culturas e Formação de Educadores – realizado entre os dias 08 e 10 de agosto de 2012 – UFES – Vitória/ES. É um relato institucional das

Todo processo teve início em 2008 com a opção pela inclusão na equipe pedagógica da SEMED, de coordenações de área, mais especificamente, a Coordenação de Educação Física e de Educação Ambiental. Alguns professores foram convidados pela Secretária Municipal de Educação a integrar a equipe pedagógica da SEMED representando sua disciplina, para a qual fora concursado. Em 2009 passamos a ter os professores coordenadores de Língua Portuguesa, Matemática, e Artes. Em 2010 foram agregados à equipe, os coordenadores de História, Geografia, Ciências e Língua Inglesa. (pg. 12)

Com relação a formação do primeiro grupo de coordenadores, o texto de Souza e Bastos contribui com a seguinte informação:

A iniciativa partiu da Secretária Municipal de Educação surtindo efeito rápido na condução dos trabalhos com os anos finais do ensino fundamental. Durante a seleção destes profissionais, houve uma entrevista, visando conhecer a vida profissional do professor, bem como sua disponibilidade de horário complementar para o trabalho na SEMED - 16 horas semanais, mantendo ainda o vínculo com a unidade escolar de origem em sala de aula. Foi esclarecida a função do coordenador de área e apresentado o nosso projeto principal de elaboração das orientações curriculares do município. Eles – enquanto coordenadores de área - deveriam coordenar os Centros de Estudos dos Anos Finais.

Sobre o processo de criação dos CEs, Ana Lúcia³⁶, integrante da SEMED relata que “o primeiro passo para a criação das coordenações foi instituir um terceiro dia de trabalho para os professores dos anos finais” (informação verbal)³⁷.

O Coordenador Fred³⁸ relata (informação verbal)³⁹ a forma como foi contatado:

Cheguei a SEMED em 2010 a convite de um amigo professor de história que achou que eu tinha o perfil pra trabalhar num projeto recente de coordenação da área dos anos finais.

coordenações de área escrito por dois membros da SEMED. O texto transita entre informações sobre as equipes das primeiras coordenações de área e a função institucional do coordenador que naquele momento estava em plena construção. Entendo que isso não desqualifica o texto, mas me força a estabelecer uma relação bastante cuidadosa já que relatos feitos por professores participantes dos CEs contradizem algumas informações contidas no texto.

³⁶ Ana Lucia Gomes de Souza integrou a equipe pedagógica da SEMED entre os anos de 2005 a 2012, tendo participado do processo de criação dos Centros de Estudos e das Coordenações de Área.

³⁷ Conversa gravada em áudio e vídeo, realizada em junho de 2015, especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal.

³⁸ Nome fictício criado para não expor o professor que ainda atua na rede municipal de educação de Mesquita.

³⁹ Conversa gravada em áudio e vídeo, realizada em junho de 2015, especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal.

O Coordenador Jupter Junior⁴⁰ afirma (informação verbal)⁴¹ que o convite para assumir uma das Coordenações surge dos questionamentos constantes que ele vinha fazendo nos eventos oficiais da SEMED, como vemos em seu relato:

Nesse dia a secretaria de educação me informou que estava tentando montar um grupo dos Anos Finais e iria me chamar pra fazer parte pois disse que eu tinha muitos questionamentos e depois que fosse trabalhar na SEMED perceberia que resolver esses questionamentos não era tão fácil assim. Naquele momento pedi me orientou a levar o tal questionamento ao conselho municipal de educação. Assim eu fiz. Devido essa minha conduta de questionar tudo que era relacionada ao ensino da minha área nesses encontros, isso deve ter chamado a atenção para a minha pessoa o que me levou a ser convidado a participar desse grupo que seria formado para coordenar os CEs.

O regime de trabalho dos professores dos anos finais era de 16 horas semanais dos quais 12 horas seriam em sala de aula com os alunos e 4 horas de planejamento. As escolas de Mesquita que trabalhavam com os anos finais do ensino fundamental funcionavam em dois turnos (manhã e tarde) e com 6 tempos de 45 minutos em cada turno. Na prática, cada tempo se convertia em hora aula, de modo que todos os professores trabalhavam 12 tempos semanais e tinham mais 4 horas de planejamento a serem cumpridos fora da sala de aula. Professores que conseguiam fechar seu horário em dois turnos, ou seja, em duas manhãs ou duas tardes, não precisavam cumprir o horário de planejamento na escola. É nesse regime de trabalho que a criação dos CEs vai mexer em seu primeiro momento. Os professores passam a ter que cumprir o horário de planejamento na rede, mais especificamente nos CEs. Sobre esse momento turbulento Souza e Bastos nos relatam que:

Aconteceu um grande desgaste para a viabilização deste formato, envolvendo equipe pedagógica das escolas, diretores, e os técnicos da SEMED. Foram muitas questões particulares que tivemos que resolver. Nossa equipe ouviu caso a caso e a maioria deles. Os professores demonstravam sua insatisfação por ter que vir um dia a mais na rede. Os motivos foram variados: alguns declaravam simplesmente não concordavam com o formato estabelecido; outros que não dispunham do dia estipulado pela SEMED para sua disciplina (pg. 4).

Na proposta inicial da SEMED, o professor deveria cumprir o terceiro dia quinzenalmente: em cada mês ocorreria um CE com o coordenador de área em local pré-estabelecido pela SEMED e outro em sua escola com o coordenador pedagógico da unidade escolar. Segundo Souza e Bastos, essa obrigatoriedade do terceiro dia seria o principal motivo

⁴⁰ Jupter Martins de Abreu Junior atuou como Coordenador de Artes de 2009 a meados de 2013.

⁴¹ ⁴¹ Conversa gravada em áudio e vídeo, realizada em junho de 2015, especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal.

da baixa frequência dos professores nos primeiros CEs. Em relatório datado de maio de 2010, a coordenação de Artes informou que pouco menos de 60% dos professores de artes do município compareceram ao 2º CE. Um dos coordenadores relatou que a frequência dos professores nos CEs da sua área, durante os quatro anos em que vigorou esse modelo, variou entre 55% a 70%. Já outro coordenador afirmou que no ano de 2014 alguns CEs atingiram quase 100% de participação dos professores. A frequência constatada nos primeiros encontros foi considerada baixa e fez com que o administrativo da SEMED começasse a emitir descontos nos salários dos professores faltosos. Esse novo elemento causou uma nova pressão sobre os Coordenadores e uma corrida furiosa de professores descontados a SEMED em busca de informações que justificassem o tal desconto.

O olhar institucional contido no texto de Souza e Bastos é bastante rico pois demonstra as preocupações das chefias do departamento de educação da SEMED com o desenvolvimento dos CEs e de como esse espaço, mesmo pensado e conduzido como uma política de educação para os Anos Finais, vai sendo transformado pelos coordenadores e professores participantes. A criação e transformação dos CEs não seria possível caso o coordenador não tivesse o mínimo de autonomia para tocar o trabalho com os professores da sua área de conhecimento. Porém, nos interessa marcar que o texto não leva em consideração as tentativas de burla, conversas de corredor e fofocas, que também se disseminam com a tentativa de implementação dos CEs. Uma imensidade e diversidade de informações que correm pela via paralela, das fofocas e papos de corredor (ELIAS, 2000) só se tornam audíveis quando se transita nos cotidianos e pelos diversos espaços: SEMED; escolas; CEs; sala dos professores e etc., como foi objetivo de nosso estudo. Em conversa (informação verbal)⁴² com o Fabio Bastos⁴³, ele conta parte do que teria acontecido na reunião que acabou estabelecendo o terceiro dia para professores dos Anos Finais⁴⁴.

Eu: Você chegou a participar da definição do formato do CE que criava um terceiro dia?

Fabio: Participei, foi um quebra pau, eram dois coordenadores de Educação Física, eu e o Marcelo. A gente estava numa reunião, tinha o Wilian, tinha a Fatima, tinha a Débora e também Fabiana e Mariana. E tinha também o de história que trabalhava com a Luana, o Alessandro.

⁴² Conversa gravada em áudio, realizada em janeiro de 2016, especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal

⁴³ Fabio Bastos foi Coordenador de Educação Física em 2009/2010 e Gerente dos Anos Finais de 2011 ao final de 2012.

⁴⁴ Alguns nomes foram trocados para preservar professores que ainda trabalham na rede municipal de educação de Mesquita.

Foi um quebra pau bonito pois a Débora defendia a ideia do terceiro dia e até um quarto dia pois era isso que mostrava a relação do professor, porque o professor PI só ia duas vezes por semana a escola e por conta disso não tinha relação com o local de trabalho.

Eu: Entendia-se que para o professor ter um vínculo com a escola esse vínculo tinha a ver com o tempo que ele ficaria no espaço escolar e não de dedicação.

Fabio: Isso mesmo, e não de dedicação, de atitude, proposta e tudo mais

Nessa discussão eu e Marcelo partimos para o outro lado, foi a minha primeira relação com a Débora, foi de enfrentamento e Débora daquele jeito que você conhece. E eu falei, olha a gente vai dar um tiro no pé, a gente está começando errado, começando com o pé esquerdo. Eu acho que a gente deve começar assim, com um centro de estudos, uma proposta de formação. Dessa reunião saiu a necessidade de a gente ter um processo de formação, foi quando se partiu para formar as Coordenações de Área e tudo mais. Mas acho que a Débora foi importante nesse momento porque ela levanta uma questão de dias e eu e Marcelo defendemos uma questão de formação e não de vínculo por estar ali e ter que ir várias vezes a escola

Outro motivo que me ajuda a pensar a aproximação dos coordenadores com as “vozes do corredor” é a forma como esses coordenadores passam a escutar seus grupos, evitando utilizar a posição hierárquica de coordenador, se mantendo em sala de aula com suas turmas e levando todos os debates dos CEs para serem problematizados na secretaria de educação. Os rastros aparecem em alguns relatórios dos CEs e nas dúvidas levantadas pelos professores participantes. Num relatório de 2011, o coordenador Vitor⁴⁵ escreve sobre a insatisfação dos professores: “os professores relatam suas insatisfações quanto ao tratamento recebido pela SEMED (mau atendimento, burocracia, informações desconstruídas, etc) (...). Ocorrem também críticas a determinadas escolas quanto a estrutura física das mesmas (estado de conservação, acústica, escadas, ventilação e ventiladores, luminosidade, etc).”

Na minha experiência como coordenador, muitas vezes acontecia de professores com histórico favorável na participação dos CEs precisarem se ausentar por motivos particulares. Nessas ocasiões, havia uma brecha para negociação que poderia ser uma palestra ou aula em outra escola ou até um encontro extra na SEMED para a elaboração de algum relatório ou projeto. Nesse sentido, o poder de barganha e negociação dos coordenadores passa a ser fundamental para manter o seu grupo unido, criando outras formas de participação. Em conversa (informação verbal) com Fabio Bastos, lembramos como eram as negociações com os professores no primeiro ano dos CEs:

⁴⁵ Nome fictício criado para não expor o professor que ainda atua na rede municipal de educação de Mesquita

Eu: Quando começaram os centros de estudos, inclusive por conta da carga horária, que na verdade aumentava mais um turno, muitos professores apresentavam problemas para comparecer às reuniões, tinham dificuldades pontuais para frequentar os CEs. Como você percebeu essa necessidade de barganha desse tempo?

Eu me lembro que no CE de Artes isso acontecia, a gente negociava com o professor e tentava realizar atividades extras em outros espaços que pudessem contar com a ajuda do professor ausente. Isso acontecia com o pessoal de Educação Física?

Fabio: No nosso CE era assim também, até porque a primeira questão é cultural, o hábito, os professores não tinham esse hábito. Aí teve a questão do lançamento da falta ou não, isso assusta, mexe na questão financeira e começam a surgir os problemas. Era preciso barganhar para que o CE não ficasse esvaziado, se a gente por outro lado permitisse as faltas a coisa se complicaria também. No nosso caso as vezes o professor trocava o CE por uma outra atividade que aconteceria no município ligada aos Jogos Estudantis ou algo relacionado a Educação Física. Aconteceram casos em que sugeri para outros coordenadores – aí eu já estava na Gerencia dos Anos Finais – que o importante era a presença do professor nos encontros, discutindo, indagando, cheguei algumas vezes a sugerir que o professor (que faltaria ao encontro de determinada área) fosse no CE de outra área para que ele não perdesse a oportunidade de discutir as questões com outros professores.

Eu: Isso eu lembro, por isso estou tentando resgatar aqui na memória se isso em algum momento foi uma orientação oficial da gerência e me parece que era um acordo entre Gerência e Coordenação para que os CEs não ficassem esvaziados. Não estava escrito em nenhum lugar, não tinha uma regra preestabelecida para a participação de professores de uma determinada área no CE de outra.

Fabio: Isso era uma das estratégias que a gente usava para sobreviver.

Eu: E uma maneira de mostrar ao professor que era possível negociar as presenças, mas que a participação dele em algum momento era obrigatória.

Fabio: Na verdade, se a gente for parar para analisar, (que a Fatima não nos ouça) mas agora ela pode ouvir também, uma boa parte do que a gente fazia nos CEs era barganhado a todo momento, muitas vezes sem o consentimento da secretaria. Mas eu também entendo que a gente tinha carta branca pra poder fazer isso pois as pessoas acreditavam no trabalho, então assim, sabiam que os resultados eram positivos acho que isso de certa forma ajudava, deixava a gente assim com a consciência mais tranquila. (Fabio Bastos, 2016)

Nessa conversa, tocamos num ponto importante que era a autonomia dada aos Coordenadores e a própria Gerencia dos Anos Finais nos primeiros anos de existência dos CEs. Acreditávamos que com as negociações e flexibilizações conseguiríamos a adesão de mais professores aos CEs.

É possível observar no texto de Souza e Bastos a intenção de transformar os CEs em espaços de discussão e criação das orientações curriculares municipais como em:

Os Centros de Estudos dos Anos Finais são os espaços destinados ao encontro entre o coordenador de anos finais e os seus pares/ professores e coordenadores pedagógicos. Acontece quinzenalmente em dois turnos e tem o propósito de unificar e orientar os professores das diversas áreas de conhecimento, no sentido de implementar e acompanhar ações desenvolvidas dos currículos praticados, oportunizar a troca de saberes docentes, os relatos de experiências metodológicas, bem como incentivar a elaboração das orientações curriculares do município – em uma proposta ousada com coautoria de todos. Neste contexto, os professores fariam uso deste espaço para o que chamamos de “boas práticas” – troca de experiências e vivências realizadas em sala de aula e socializadas com seus pares nestes encontros. (pg.2)

De fato, esse espaço torna-se também um espaço de debate sobre o currículo. A pressão feita para que os coordenadores entregassem as orientações curriculares de suas áreas de conhecimento gerou, ao final de 2012, documentos preliminares que não chegaram a ser publicados pela SEMED. Esses documentos foram utilizados de forma não oficial, mesmo após a mudança da gestão, para orientar os professores da rede de Mesquita no ano seguinte, como indica a conversa com Fabio Bastos:

Eu: A gente fez aquele trabalho de construção de orientações curriculares em 2010, 2011 e 2012, uma espécie de embrião de orientação curricular. Como professor da rede no pós 2012 você chegou a receber algum documento oficial da rede? O que orientava aqueles professores? No período posterior a saída da Fatima existiu algum outro documento de orientação curricular municipal?

Fabio: Quando eu voltei da SEMED pra escola, fui pra coordenação pedagógica do Manual Reis e lá a primeira coisa que os professores pediam para o coordenador eram as orientações, lá eu recebia muitos professores novos, isso era uma característica de Mesquita, uma rotatividade imensa e aí eu entrei em contato com a secretaria e pedi para que me enviassem as orientações. Eles mandavam num arquivo via “google drive” e aí, pra surpresa e até comentando com os professores mais antigos, eles afirmaram que o que tinha era o documento criado na outra gestão.

Eu: Então as orientações construídas em 2010, 2011 e 2012 não foram publicadas, mas eram utilizadas.

Fabio: Sim, os professores tinham aquilo como referência.

Eu: Alguns coordenadores afirmaram que continuaram a enviar as orientações antigas, mesmo após o fim da gestão da Fatima. (Fabio Bastos, 2016).

A primeira geração de coordenadores de área foi dissolvida ao final de 2012, com o término da gestão municipal do prefeito Artur Messias. Alguns coordenadores foram convidados a permanecer em seus cargos, outros foram substituídos. A segunda geração de coordenadores segue até o final de 2014, quando são dispensados e comunicados por telefone sobre o fim das coordenações nos moldes pensados em 2008.

4.2 – Secretaria de Educação: panorama geral

O prédio que acolheu em definitivo a secretaria de educação de Mesquita foi inaugurado em 2008. Era, na verdade, uma casa localizada no centro de Mesquita que foi adaptada para as necessidades da SEMED. O prédio possuía dois pavimentos erguidos no meio do terreno e uma meia-água na parte de trás. No térreo, ficava a recepção, parte do setor administrativo, uma pequena copa e um banheiro. No segundo pavimento, localizava-se a sala conjunta da secretária e do subsecretário de educação e também a sala do Departamento Pedagógico que reunia as equipes da educação infantil, anos iniciais, anos finais (com os coordenadores de área a partir de 2010), incentivo à leitura, informática educativa e da educação de jovens e adultos. Nesse segundo pavimento, além de outro banheiro, também existia uma pequena sala que abrigava o setor de planejamento e compras, responsáveis pelas licitações na área da educação. Na parte de trás do terreno, havia um pátio e a meia-água com quatro salas para os seguintes setores: educação integral; setor administrativo e recursos humanos; setor de informática e manutenção; setor de transporte escolar.

Portanto, nessa configuração, é possível perceber que existia uma proximidade física entre a sala da secretária de educação e o setor pedagógico. Era comum a secretária Maria Fátima entrar na sala do pedagógico com alguma dúvida ou questionamento. Também nos valíamos dessa proximidade para encontrá-la “casualmente” no corredor e solicitar algo que necessitasse de certa urgência. Uma outra tática utilizada pela equipe dos Anos Finais era aguardar o final do expediente, momento em que podíamos ter uma conversa menos corrida e mais produtiva com relação às ideias que iam nos aparecendo sobre possíveis projetos.

A proximidade que mantínhamos (os Coordenadores de Área) com a Anita⁴⁶, secretária de gabinete da Maria Fátima, era fundamental para nos orientar sobre as chances de agendamento. Muitas vezes, ela já nos alertava previamente: “hoje vai ser difícil, posso ver amanhã”. Outras vezes, nos pedia um pouco de calma e sugeria o final do expediente: “hoje o dia está calmo, ela deve voltar um pouco mais cedo, vou quebrar o galho de vocês”. Muitos documentos precisavam do aval da Maria Fátima para seguirem adiante, era comum que nos pedisse explicações sobre as questões discutidas e fizesse também as suas sugestões.

A divisão do espaço na sala do pedagógico precisou de uma certa reestruturação com a chegada dos professores dos Anos Finais. Não havia bancada, computadores e nem espaço suficiente para acomodar todas as equipes nos dias de maiores frequências⁴⁷. Em uma das conversas com Fabio Bastos (informação verbal), lembramos desse período:

Eu: Me parece que o pessoal dos anos finais chega nesse espaço, mas não se estabelece ali, parece que aquele espaço não lhes pertence, ficamos ali como se fossemos intrusos. Seria esse o motivo da instabilidade? O fato da divisão da sala, da escassez de computadores, etc., ainda me pergunto o porquê dessa tensão entre grupos de professores.

Fabio: A gente tinha um computador porque eles falavam que a gente não estava todos os dias ali, é sempre essa relação de tempo como sinal de vínculo e dedicação. Eu não via nenhum problema em se ter computadores que pudessem ser compartilhados pelos grupos. Não sei se você se lembra que além de termos apenas um computador para a nossa equipe de doze integrantes, o nosso era o mais lento de todos, tinha o mínimo de memória para o funcionamento (risos).

Com esse fragmento de conversa, percebe-se que, mesmo com uma infraestrutura que não atendia à todas as equipes, a secretaria de educação opta por apostar no trabalho dos Coordenadores e num pedagógico que representasse todas as categorias de professores da rede. Se num primeiro momento a tensão gerada pela perda de espaço e a escassez de computadores cria um mal-estar na equipe, logo algumas alianças serão responsáveis por novos projetos envolvendo várias categorias de professores.

4.2.1 – Espaço ou lugar: o transitar interminável dos praticantes

⁴⁶ Nome fictício criado para não expor a funcionária que ainda atua na rede municipal de educação de Mesquita

⁴⁷ Quarta-feira à tarde era o dia mais complicado, pois era o de presença obrigatória para todos os professores dos Anos Finais.

Pensar esse prédio da SEMED e as relações iniciais que ali se estabelecem me levam a Goffman (1975) quando escreve sobre representação:

Venho usando o termo “representação” para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação (p29).

Olhar para as representações e *fachadas* e ainda considerar os *cenários* no qual atuam me faz pensar o quanto muitas vezes se diferenciava o contato com as chefias em suas salas, ou nos corredores ou na nossa sala do pedagógico. Sobre esses cenários, Goffman prossegue:

Primeiro, há o “cenário”, compreendendo a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos de pano de fundo que vão constituir um cenário e os suportes do palco para o desenrolar da ação humana executada diante, dentro ou acima dele. O cenário tende a permanecer na mesma posição, geograficamente falando, de modo que aqueles que usem determinado cenário como parte de sua representação não possam começar a atuação até que se tenham colocado no lugar adequado e devam terminar a representação ao deixá-lo (p29).

A minha intenção ao dialogar com Goffman não é afirmar que todas as conversas ou ações ocorridas nas salas específicas da SEMED já tinham um fim pré-determinado. Trago Goffman para pensarmos o quanto esses cenários, embora influenciem a forma de agir de cada ator contribuindo no estabelecimento das relações de poder, também possuem outras *fachadas*, molduras e possibilidades quase infinitas nas interações face-a-face (1975). A Maria Fatima sentada atrás de sua mesa dentro da sala de secretária de educação, ou seja, naquele cenário específico, possuía postura diferente quando entrava na sala do pedagógico ou quando a encontrávamos no corredor? Da mesma forma, a conversa de um Coordenador dos Anos finais com um professor dentro da SEMED era diferente da realizada num CE dentro da escola?

Entendo que esses “cenários” possuem de fato uma força, sabíamos que uma conversa com a secretária dentro de sua sala era diferente das que aconteciam na sala do pedagógico. Os “cenários” permitiam níveis de formalidades diferenciados. Acredito que se deslocar por esses cenários em busca de respostas e posicionamentos mais flexíveis pode ter sido uma “tática” utilizada por alguns grupos.

Para ampliar essa discussão recorro a noção de espaço e lugar em Certeau:

Inicialmente, entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (p184).

Ao que me parece, o “cenário” de Goffman se assemelha ao “lugar” de Certeau, se levarmos em conta a sua estabilidade. Posso afirmar, portanto, que o prédio é o lugar, as salas com as mesas organizadas, computadores posicionados, armários e objetos decorativos também são esse lugar que não deixa de ser o “cenário” quando os sujeitos se apresentam.

Segundo Certeau, o espaço seria “um cruzamento de móveis, animado por um conjunto de movimentos que aí se desdobram” (p184). Nesse sentido, o lugar se transforma em espaço quando as pessoas passam a circular e modificam o que antes era estável. Desse modo o prédio “lugar” torna-se o “espaço” SEMED.

Em suma, o espaço é um lugar praticado, assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito (p184).

A SEMED é transformada em espaço à medida que os praticantes, coordenadores, chefes de departamento, agentes administrativos, etc., transitam pelas escadas e corredores, conversam, trocam informações e passam a elaborar políticas educacionais para o município.

Lembro-me que os primeiros meses na SEMED foram difíceis, não sabíamos por onde começar, não conhecíamos as pessoas. Os colegas dos Anos Finais foram chegando aos poucos, íamos nos conhecendo e já elaborando atividades. Muitas dúvidas relativas aos trâmites burocráticos do nosso trabalho travavam nossas ações, e conhecer esses novos caminhos foi um desafio enfrentado nos primeiros meses de SEMED.

Nos CEs que se realizaram no biênio 2010/2011, os coordenadores dos Anos Finais passaram a lidar com a subjetividade implícita na sigla SEMED. Era muito comum nos CEs professores participantes alegarem que a SEMED os obrigava a cumprir algumas tarefas que não eram de sua competência. Questionávamos se o referido professor havia lido alguma portaria ou documento oficial com tal determinação e ele nos respondia: “a minha direção disse que a SEMED mandou.”

A expressão “a SEMED mandou”, torna-se uma brincadeira entre coordenadores dos Anos Finais quando tinham que se referir a determinações que surgiam sem explicações em uma ou mais escolas. Alguns professores relatam que de fato muitas vezes essa frase era utilizada pelas direções quando precisavam impor alguma questão. “A SEMED mandou” deixa, portanto, de ser uma ordem da secretaria de educação e passa a ser um código de imposição de vontades na rede. Sobre esses mandos atribuídos constantemente à SEMED, em seu texto Souza e Bastos relatam:

Notou-se que existe um “mito” que circula nas unidades escolares que “tudo” acontece porque a SEMED fez ou deixou de fazer. Quando na verdade, a rotina de trabalho de uma Secretaria não permite ter tanto envolvimento com situações exclusivas a gestão da escola.

As vozes que reverberam pela rede o mito da “SEMED mandou”, acabam trabalhando também no sentido de reforçar o caráter autoritário que historicamente as secretarias de educação ocupam no imaginário do professor. Esse suposto autoritarismo tornou-se uma imensa barreira logo nos primeiros CEs, muitos professores achavam que os CEs eram apenas instâncias de controle da SEMED.

Em conversa com Maria Fatima (informação verbal), ela relata momentos difíceis de tensão na rede e de cobranças que recebia sobre as ações de alguns diretores escolares:

Eu fazia muitas discussões com as diretoras, eu acho que teve uma coisa ou outra que eu não falei. Com a Tereza (então diretora de uma unidade escolar), chegou um momento que eu disse chega, eu não aguentava mais as pessoas falando (gesto com as mãos nos ouvidos) mas mesmo assim fui discutir com ela fui tentar uma solução (Maria Fatima, 2015).

Em outro momento, tive a oportunidade de conversar sobre a democracia dentro da SEMED:

Eu: Eu via na sua condução na SEMED uma preocupação com as questões democráticas, como você pensava isso naquele momento em Mesquita? Como você pensava essa hierarquia existente dentro da rede, da sua como secretária, das direções, dos professores?

Fatima: Eu acho que a gente tentou implementar alguns mecanismos de participação mais direta e de gestão democrática. Acho que a gestão tentou ser democrática mas acho que nem sempre foi. Entre os colaboradores internos e alguns externos, algumas pessoas falavam que tinha coisas que não precisavam ser tão democráticas, que eu era democrática demais, isso eu escutava muito. Escutei isso no Conselho Municipal de Educação, é claro que eu disputava ideias o tempo todo, nunca me furtei disso. O Regimento Escolar foi por exemplo um documento discutido com todas as escolas e o

resultado foi um documento que representava boa parte do que veio das discussões ocorridas dentro das escolas. (Maria Fatima, 2015)

Maria Fatima deixa clara a sua intenção em implementar instrumentos democráticos na rede de Mesquita, mas afirma que nem sempre isso foi possível. Se num primeiro momento os Coordenadores de Área tiveram uma certa autonomia para desenvolver os trabalhos com as Coordenações dos Anos Finais, veremos adiante que na mudança de gestão algumas ações das novas chefias do Departamento de Educação afetarão diretamente esse trabalho.

4.2.2 – Transitar: uma necessidade para o aprendizado

Transitar pelos espaços da SEMED foi um processo de aprendizagem adquirido por todos os Coordenadores dos Anos Finais. Não havia uma orientação oficial das chefias em relação aos espaços que poderíamos circular, íamos aprendendo (eu e os outros praticantes) de acordo com as necessidades. Uma das primeiras parcerias instituídas com a Coordenação de Artes foi com o grupo de Educação Física e posteriormente com o Departamento dos Anos Iniciais. Elaboramos em conjunto, durante o ano de 2010, o projeto Música e Movimento, que expandia o ensino de música e educação física, com professores especialistas, para as turmas dos anos iniciais.

Aprendemos, também no cotidiano da secretaria de educação, a lidar com o setor administrativo, pois, com o início dos CEs e da aproximação com os professores da rede, muitos nos procuravam para reclamar dos descontos indevidos, faltas não justificadas, licenças médicas, etc. Todo tipo de reclamação dos professores dos anos finais acabava chegando primeiro ao nosso conhecimento, dessa forma aprendemos os trâmites necessários para que os professores entrassem com processo requerendo seus direitos e muitas vezes acompanhávamos de perto cada processo.

Junto à equipe do setor de planejamento e compras, aprendemos a lidar com as licitações, pois ela sempre nos esclarecia com muita paciência o passo a passo burocrático de cada processo. Isso nos ajudava a lidar com a queixa recorrente nos CEs de Artes sobre a falta de material para realizar as atividades nas unidades escolares. Com a intenção de adquirir materiais via licitação, aprendemos aos poucos sobre os pregões eletrônicos, a pesquisa de

preços e a verificação do processo pelo setor jurídico. Era um longo trajeto percorrido por cada processo: muitas vezes, levávamos de oito meses a um ano para finalizar a compra de material.

Como os corredores eram “espaços de todos”, vias de vários sentidos e transitáveis independente de cargo ou ocupação, ali éramos apresentados às pessoas de outros setores e assim nossa rede de conversas e informações aumentava. Conheci dessa forma alguns membros do setor de matrícula que nos ajudavam com informações sobre o número de alunos e turmas de cada escola, a equipe da educação integral que coordenava o Programa Mais Educação⁴⁸, com quem negociávamos a utilização de alguns materiais pelos professores de Artes, e também tive acesso à equipe responsável pelo transporte escolar a quem sempre recorriamos quando professores nos ligavam desesperados sem transporte para levar seus alunos a algum passeio programado.

Todo esse emaranhado de aprendizados, conversas, falas entrecortadas tecem uma rede de praticantes que passa a atuar em Mesquita. O fluxo de informações percorre essa imensa rede que se amplia com a criação dos CEs e com a regularidade das discussões que passam a ocorrer a partir de 2010.

Aprendíamos porque, mesmo nas relações hierárquicas, coordenadores aprendem com seus coordenados e suas demandas. Quando olhamos o mundo valorizando as redes e os conhecimentos democráticos anti-hierárquicos precisamos chamar atenção para como liderar pode ser *fazer com* os professores (OLIVEIRA, 2012) e perceber que existe muito ainda a aprender com essa relação. Oliveira nos ensina que:

A necessária reflexão a respeito dos conteúdos escolares em si e da própria estrutura da escola nos remete à discussão em torno do projeto educativo emancipatório na medida em que desenha caminhos possíveis da luta da educação contra a dominação social e aponta alguns dos aspectos possíveis das ações pedagógica com vistas à tessitura da justiça cognitiva e a ampliação de democracia social (p 41).

Portanto, entender que representávamos parte dos professores da rede nos imbuía de uma responsabilidade que precisava ser compartilhada, seja com os outros coordenadores ou com os próprios professores da rede.

⁴⁸ Estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na Perspectiva da Educação Integral. Portal.mec.gov.br

4.3 – O pedagógico da SEMED

Embora cada membro da equipe dos Coordenadores dos Anos Finais trabalhasse em dias específicos, o turno da tarde de quarta-feira era o nosso dia comum. Portanto, era bastante difícil acomodar na quarta-feira toda a equipe dos coordenadores dos anos finais na sala destinada ao setor pedagógico. Como estratégia de trabalho, era comum a Gerência dos Anos Finais reservar o auditório das escolas que se localizavam próximo à SEMED. Além das reuniões com os coordenadores, era comum a secretária de educação marcar reuniões com toda a equipe pedagógica nesse dia. Muitas vezes as quartas feiras eram dias longos, dias de muitas reuniões e debates, dias de extrapolar o horário e até realizar um bate papo informal pós reunião com os mais próximos.

4.3.1 – A SEMED por Decretos e Leis

Aprender sobre a SEMED a partir da análise dos documentos oficiais é olhar de cima como um Certeau (2012) no auto do World Trade Center:

Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda a identidade de autores e espectadores (...). Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava “possuído”. Ela permite lê-lo, ser um Olho solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas esse ponto que vê, eis a ficção do saber. (pg.158)

Desde o início dessa pesquisa, penso em como fazer emergir em meu texto algo para além dos documentos oficiais cuja principal função é determinar as incumbências dos cargos e assim rascunhar uma suposta estrutura organizacional. Só vejo razão para a existência da pesquisa que realizo se houver de fato a aproximação dos praticantes, que durante o período pesquisado transitam pelo *espaçotempo* dessa secretaria de educação. Ao pesquisar os Decretos e as Leis municipais de Mesquita, percebo que os documentos recriam uma outra SEMED, talvez pelas limitações da própria escrita, pela formalidade necessária nesse tipo de documento ou pelo que possa ser politicamente aceito no texto de um Decreto ou Lei. Trazer essa SEMED presente nos documentos oficiais torna-se necessário para que possamos refletir

sobre as dinâmicas narradas no cotidiano pelos professores e os textos registrados nos decretos e leis.

Pensando nesse movimento de descida ou de “mergulho” no cotidiano, volto a Certeau, que nos aponta uma alternativa ao olhar panorâmico que se distancia com a intenção de contemplar o todo e nos ensina que

Escapando às totalizações imaginárias do olhar existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja a superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (CERTEAU, 1994, pg.158)

Que operações são essas que se invisibilizam no oficial, mas que são tão necessárias para a elaboração e condução do que acontece em Mesquita? Muitas funções desempenhadas pelos praticantes naquele espaço não estão devidamente escritas nos tais documentos, toda essa movimentação de sujeitos correndo salas, parando no pátio ou se reunindo nas dependências do prédio ficam à sombra de qualquer decreto que tente rascunhar um cargo ou função na SEMED. Encontro os resquícios desses movimentos em alguns relatórios escritos pelos coordenadores e nas atas das reuniões. Todas as outras informações que me ajudam a entrelaçar os fios dessa grande rede encontro nas conversas com os praticantes de Mesquita, seja os que atuavam nas escolas ou os que conviviam diariamente no espaço da secretaria de educação.

Entendo, portanto, que os documentos oficiais nos aproximam muito mais de um lugar do que de um espaço (CERTEAU, 2012). Os documentos oficiais limitam-se a determinar as funções a serem exercidas por cada cargo na SEMED. Quanto mais nos afastamos dos documentos e nos aproximamos dos relatos, mais o lugar se transforma em espaço, mais aparente ficam os rastros deixados pelos praticantes que complexificam o espaço descolando-o de qualquer tentativa de generalização.

Numas das conversas com Fabio Bastos (informação verbal):

Eu: A Fatima diz que em 2010 a ideia dos CEs estava se constituindo, era um projeto piloto, ali não existia nenhum documento oficial, nada que indicasse a existência oficial dos CEs nem dos coordenadores. Mas nos anos que se seguem, também não serão criados os cargos oficiais de coordenadores, eles não existiram, os professores/coordenadores trabalharam no regime de dobra.

Fabio: Na verdade, quando houve a criação dos novos cargos de Gerência, eu fiquei um pouco decepcionado pois achei que as coordenações fossem ser criadas oficialmente ali porque seria um legado e não foi.

Eu: Isso foi em 2011.

Fabio: Isso, em 2011. Esse legado não aconteceu, como outras coisas que também não aconteceram como a eleição pra diretor, coisas que frustraram a gente, a gente saiu de lá com muitas conquistas mas com coisas que a gente queria e não aconteceram. (Fabio Bastos, 2016)

Embora os CEs tenham começado no ano letivo de 2010, no Decreto Municipal Nº 870 de 23 de março de 2010, que dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, não há nenhuma menção às Coordenações dos Anos Finais. Nesse documento, o Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação fica dividido da seguinte forma: Divisão de Educação Infantil; Divisão de Ensino Fundamental; Divisão de Educação de Jovens e Adultos; Divisão de Creches Comunitárias Conveniadas.

As Coordenações dos Anos Finais ficam atreladas à Divisão do Ensino Fundamental, mas são invisíveis oficialmente. Não existe nenhum documento que institua o cargo de Coordenador dos Anos Finais ou que estabeleça diretrizes para o funcionamento dos CEs dos Anos Finais. Qual a razão para a inviabilização dessa prática? É uma pergunta que me persegue durante toda a pesquisa. Numa das conversas que tive com a secretária de educação Maria Fátima, ela afirma que a princípio era um projeto piloto. Em outra oportunidade, ela comentou sobre a dificuldade política em justificar tantas nomeações na SEMED, já que no primeiro ano eram onze Coordenadores. Na maioria das vezes em que conversamos sobre os CEs, Fátima enfatizava a opção pela escolha de professores concursados para ocuparem os cargos de coordenadores, afirmando ser uma estratégia que pudesse prolongar, para além de sua gestão, a ideia dos CEs.

No ano seguinte, o Decreto Municipal Nº 989 de 7 de abril de 2011, modifica mais uma vez a estrutura da SEMED e cria os seguintes cargos no setor pedagógico: Gerente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gerente dos Anos Finais do Ensino Fundamental; Gerente de Educação Infantil; Gerente de Assuntos Educacionais; Gerente de Educação Integral; Gerente de Educação de Jovens e Adultos.

Nas atribuições relativas ao cargo de Gerente dos Anos Finais, não há também nenhuma menção às Coordenações dos Anos Finais, como podemos observar:

Art. 7º - Compete ao cargo de Gerente de Anos Finais do Ensino Fundamental:

I - Auxiliar na elaboração de materiais e recursos pedagógicos para as unidades que atuam com turmas de Anos Finais no Ensino Fundamental, que compõem a Rede Municipal de Ensino;

II - Analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para a correção de rumos e de aprimoramento do processo nas unidades;

III - Planejar e gerir programas de formação continuada de permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes aos profissionais que atuam turmas de Anos Finais de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

Nesse Decreto, boa parte das atividades atribuídas ao Gerente dos Anos Finais serão realizadas pelos Coordenadores durante o tempo em que existiram as Coordenações dos Anos Finais. O que acontece a partir de 2011 é que o Gerente dos Anos Finais assume a chefia dos Coordenadores dos Anos Finais. Além de se reunir semanalmente com os coordenadores, o Gerente dos Anos Finais participará dos fóruns com as direções escolares, de reuniões com outras secretarias e passa a pensar juntamente com as outras gerências possíveis parcerias. Não custa lembrar que em 2011 os CEs dos Anos Finais já haviam completado um ano de trabalho, mas, ainda assim, os Coordenadores continuaram a exercer a função em regime suplementar de trabalho.

Antes de seguir mais pistas na documentação, é preciso esclarecer o funcionamento do CME, Conselho Municipal de Educação de Mesquita, uma instância de discussão importante e bastante ativa na rede de Mesquita.

O Conselho Municipal de Educação foi criado pelo Decreto Nº 004, de 2 de janeiro de 2001. Ele estabelece em seu Art, 1º:

Fica criado o **Conselho de Educação do Município de Mesquita - CEMM**, órgão consultivo do Poder Executivo Municipal, responsável pelo planejamento, acompanhamento, controle, fiscalização e avaliação da Política de Educação de 1º grau; creche; pré-escolar e das ações do Fundo Municipal de Educação.

Ainda no documento de 2001, é possível observar tanto no Art. 3º, como no Art. 4º a forma como se dava a participação do executivo no Conselho:

Art. 3º - O Conselho de Educação do Município de Mesquita - CEMM, é composto de 05 (cinco) membros, designados pelo Poder Executivo, na

forma prevista na Portaria nº 258, do Ministério da Saúde.

Art. 4º - O Conselho de Educação do Município de Mesquita – CEMM será presidido pelo Secretário Municipal de Educação, que adotará medidas para sua instalação e funcionamento.

Posteriormente, o Conselho de Educação Municipal (CEMM) torna-se Conselho Municipal de Educação (CME). A Resolução CME 001/2011 do Conselho Municipal de Educação da Mesquita de 6 de maio de 2011 é um documento de extrema importância para a rede de ensino. Essa resolução aprova o Regimento Escolar comum das escolas da Rede Municipal de Ensino de Mesquita e determina que as direções escolares deem ciência às “normas contidas no Regimento a toda comunidade escolar”.

O referido documento especifica as funções de cada cargo exercido nas escolas, os horários dos turnos, a participação dos alunos e dos responsáveis dentre outras tantas questões.

Na Seção III do Capítulo IV do Título III, é possível encontrar o seguinte artigo sobre os Centros de Estudos:

Art. 94 – O tempo de planejamento e aperfeiçoamento é direito garantido, de acordo com a legislação em vigor, e será oferecido através da garantia de:

- I. Realização de centros de estudos com dias e datas previstos no calendário escolar;
- II. Capacitação dos profissionais em locais previamente divulgados dentro ou fora do horário de trabalho, garantindo-se o atendimento alternativo aos estudantes;
- III. Respeito à carga horária semanal e o cumprimento dos dias letivos legalmente estabelecidos.

Vale sublinhar que o item III é um recado explícito aos grupos de professores dos Anos Finais que mantiveram uma resistência inicial ao terceiro dia obrigatório. Esse artigo também acaba por estabelecer que o tempo de planejamento deverá ser realizado na rede. É possível perceber no relato (informação verbal)⁴⁹ da Patrícia⁵⁰, professora de Inglês, o impacto do terceiro dia obrigatório na rede.

⁴⁹ Conversa gravada em áudio, realizada em junho de 2015, especificamente para fins de pesquisa; Rio de Janeiro; Arquivo Pessoal

⁵⁰ Nome fictício criado para não expor a professora que ainda atua na rede municipal de educação de Mesquita

Em 2010, eu comecei a participar dos CEs como professora e na época fiquei muito irritada quando soube que deveria ceder mais um dia de trabalho para Mesquita. Eu e muitos colegas tivemos uma certa resistência aos encontros. Depois de um tempo percebemos que era um local onde poderíamos discutir as ideias, nos encontrar com os colegas de disciplina, as vezes até de áreas afins como os colegas de Língua Portuguesa. Nos encontros podíamos trocar experiências e também colocar para fora nossas angústias e ansiedades em relação à educação. Naquele espaço, tive a oportunidade de conhecer melhor meus colegas, trocar e aprender junto com eles, percebi que em Mesquita nós tínhamos muita gente boa profissionais com muita experiência

Esse é o primeiro documento oficial que se refere aos Centros de Estudos, mas, como pode-se observar, de forma bastante genérica. O regimento foi amplamente discutido na SEMED no ano de 2010 e mesmo especificando todos os cargos existentes na estrutura da secretária de educação, as Coordenações dos Anos Finais se mantém de fora. O entrave político para a criação desses cargos dentro da SEMED ainda permanecia.

Outros dois documentos complementam o que foi possível encontrar sobre os CEs durante essa pesquisa. Embora esses documentos tenham sido gerados dentro das dependências da SEMED, eles não foram oficialmente publicados. Não são decretos, resoluções ou portarias, simplesmente foram entregues aos Coordenadores. Os dois são orientações da chefia do departamento de educação para o grupo de Coordenadores dos Anos Finais sendo que o primeiro se refere ao ano de 2013 e tem como título “Orientações para o funcionamento dos Centros de Estudos.”. O segundo intitula-se “Orientações para o trabalho dos Coordenadores de Área” e foi entregue aos Coordenadores no início do ano letivo de 2014. O primeiro documento foi assinado por dois membros da SEMED que ocupavam cargos de chefia, mas que não eram professores dos Anos Finais e nem participavam dos CEs. O segundo não possui assinatura ou qualquer referência de autoria. De que forma esses documentos contribuem? Que conversas e práticas eles capturam?

Grande parte das “instruções” contidas nos documentos já estavam estabelecidas como práticas corriqueiras dos CEs, como por exemplo a leitura inicial de um texto, o preenchimento da lista de presença ou a utilização de um vídeo “provocação” para iniciar um debate. Mesmo o documento de 2013 tendo sido escrito após a mudança de gestão da SEMED, percebe-se que nesse primeiro ano pouco se interfere na realização dos CEs, pelo menos a nível de estrutura para o seu funcionamento, como podemos observar no relato (informação verbal) do professor Vitor:

Eu seguia basicamente um roteiro nos meus CEs. Tinha aquela coisa do vídeo ou texto no início da reunião e depois abríamos para o debate. Nesse período (meados de 2013) começaram a surgir membros da SEMED nas minhas reuniões. Eles entravam, não se apresentavam e ficavam ouvindo o que se discutia. Ao final iam embora sem nada dizer. Alguns professores vinham me questionar sobre a presença dessas pessoas nos CEs.

Esses e outros relatos apontam para o não entendimento (por parte das chefias do Departamento de Educação) do espaço dos CEs a partir de 2013 como um espaço de discussão. No segundo semestre de 2013, começam a aumentar as pressões das chefias da SEMED para um maior controle dos CEs por parte dos Coordenadores. Talvez esse movimento explique as instruções aos Coordenadores para o ano de 2014.

Listo a seguir alguns itens das “Orientações para o trabalho dos Coordenadores de Área” que surgem no documento de 2014 e que me chamam a atenção pelo caráter imperativo e autoritário:

II – As atividades dos Centros de Estudos deverão começar pontualmente no horário estabelecido, sendo lançado na folha de frequência o horário dos professores que, porventura, tenham chegado após o horário ou se ausentado antes do fim da reunião.

V – O Coordenador de Área deverá acompanhar o funcionamento das turmas de 6º a 9º ano da rede municipal, orientando o professor e as unidades escolares, bem como auxiliando em relação a atividades e avaliações de sua disciplina.

VII – O Coordenador deverá receber cópia das atividades avaliativas dos professores sob sua coordenação com o objetivo de assessorar e orientar tais profissionais podendo as mesmas serem enviadas via e-mail com cópia para o coordenador/orientador pedagógico da escola. As avaliações deverão ser encaminhadas às coordenações com, no mínimo, 02 (duas) semanas de antecedência.

IX – O Coordenador deverá ter planilha contendo os conceitos lançados pelos professores sob sua coordenação às turmas de 6º ao 9º ano, com a porcentagem de conceitos MB, B, R e I.

XI – Para todas as turmas que tiverem uma quantidade de conceitos I superior a 30% do total de alunos, o Coordenador deverá elaborar um plano de Intervenção Pedagógica para orientar e auxiliar o trabalho junto ao professor.

O que verificamos, paradoxalmente ao caráter autoritário que entendemos ser visível nas orientações acima, foi que no biênio 2013/2014 o grupo de Coordenadores dos Anos Finais perde paulatinamente a sua autonomia. Nenhum membro desse grupo participará das

discussões que definirão a forma de atuação das Coordenações. Passa a vigorar o entendimento de que a chefia do Departamento de Educação é quem determina os rumos dos CEs e de como devam ser realizados. Nesse mesmo movimento, segue-se uma tentativa de burocratizar o trabalho das Coordenações as responsabilizando pelos desempenhos dos alunos e professores na rede de ensino de Mesquita.

Toda essa carga de controle e autoritarismo existente nas orientações aos coordenadores de 2014 tenta transformar a função de Coordenador em capataz que controlará os passos dos professores e realizará intervenções, como afirma o documento, quando achar necessidade. Esses indícios nos sugerem que o modelo de gestão da secretaria assim como os conceitos de liderança, participação e hierarquia transformavam-se pouco a pouco e assumiam como as políticas para educação básica em mesquita um caráter globalizado, de inspiração neoliberal, conservadora no qual o professor se torna mais um instrumento a ser manipulado e sujeito à punições.

4.3.2 – O grupo de professores dos Anos Finais

A gestão da secretaria de educação, até onde sabemos, nunca fez um estudo mais aprofundado sobre a grande rotatividade de professores na rede de Mesquita. Não me aventurarei por esse caminho, pois entendo que esse estudo requer muito mais tempo que possuo para o término deste trabalho. Fato é que, durante o período que trabalhei em Mesquita, vi muitas equipes se renovarem.

A rotatividade de professores na rede era muito grande, isso de certa forma atrapalhava a organização dos CEs. Eu não sei porque tanta gente abandonava a matrícula de Mesquita, não era um lugar ruim de se trabalhar. (Fabio Bastos, 2016)

Uma das atribuições assumidas pelos coordenadores era o de verificar o quadro de carência de professores da rede. As carências eram supridas ou com horas extras dos professores da rede ou com novas lotações de professores. Como a lotação de novos professores necessitava de um número relevante de carências, os Coordenadores sabiam em seus grupos quais os professores que se dispunham a trabalhar no regime de dobra. Lembrome de uma professora de matemática conhecida na rede pela assiduidade e disponibilidade para “dobra”. Muitas vezes, a Coordenação de Matemática recorreu aos seus serviços.

A renovação das equipes formadas pelos professores dos Anos Finais era constante e influenciava na rotina dos CEs. No relato (informação verbal) do professor Jupiter, é possível perceber algumas questões:

Quando tínhamos muitos professores novatos no nosso CE, modificávamos a dinâmica até para que esse professor tivesse acesso às informações básicas: localização das escolas, materiais, orientações curriculares, etc. Muitos se surpreendiam com o espaço de discussão existente nos CEs. (Jupiter Junior, 2015)

Em relatório da equipe de Artes datado de maio de 2010, a lista possuía 16 professores. Em 2013, esse grupo aumenta para um total de 41 professores, como pode-se observar na figura 3. Segundo o professor Jupiter (informação verbal),

Além do aumento dos números de escolas, houve a ampliação do ensino de Arte na rede. Passamos a atender não só ao segmento dos Anos Iniciais mas também as 4 fases da EJA. Isso demandou mais professores de Artes na rede.(Jupiter Junior, 2015).

Figura 3 – Número de professores efetivos dos anos finais divididos por disciplina

NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS DOS ANOS FINAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA	
Disciplina	Número de professores
Artes	41
Ciências	43
Educação Física	43
Geografia	46
História	42
Inglês	28
Matemática	62

Português	87
Total de professores dos anos finais	392

Fonte: Lista de presença dos CEs de novembro de 2013 / Arquivo Pessoal

A figura 3 serve para se ter uma dimensão do quantitativo de professores dos Anos Finais da rede de Mesquita. Até novembro de 2013, os professores dos Anos Finais podiam atuar nas sete escolas que trabalhavam com este segmento, nas onze que trabalhavam com a EJA ou ainda na escola de tempo integral (seleção por entrevista). Para além dessas unidades, os professores de Artes e Educação Física podiam também atuar nas escolas que atendiam os Anos Iniciais.

Portanto, a partir dos levantamentos indicados, percebo que os CEs acontecem durante a ampliação das equipes dos Anos Finais. Os professores que chegavam à rede de educação de Mesquita após o ano de 2010 tinham como referência em sua área de conhecimento a figura do Coordenador. Em conversa (informação verbal) em encontro casual com o professor de música Maurício Teixeira, ele relatou parte de sua experiência em Mesquita:

Nós tínhamos vocês como referência na nossa área. Eu cheguei em Mesquita em 2012 e logo percebi que era possível aprender com os outros colegas da minha área nos CEs. Eu estava recém-formado e não tinha muita experiência em sala de aula no ensino regular. Ali a gente trocava material, pensava em novos projetos, discutia e até compartilhava as angústias com os colegas. Eu acabei abandonando a matrícula de Mesquita em 2014, eu já tinha uma matrícula no Rio de Janeiro e quando passei no mestrado tive que escolher.

Relatos como o de Maurício e de tantos outros professores que encontro nos eventos de educação musical ou até mesmo nos congressos que participei sempre me encheram de esperança quanto ao que vivemos em Mesquita. Lembro como em determinado momento, nas reuniões da SEMED sentíamos representar um grupo e sabíamos de nossa responsabilidade com as posições que defendíamos. Como bem lembra Fabio Bastos (informação verbal): “quando as chefias perceberam a força da nossa fala e se deram conta que representávamos um grupo de professores, aí sim a coisa mudou”. Foi na apropriação das vozes dos professores e na necessidade de um movimento que ia da escola para a SEMED que os Coordenadores provaram o quanto o espaço dos CEs era rico para quem pensava num sistema

de educação democrático e disposto a trabalhar em uma via de mão dupla, transformando professores em parceiros na construção dos projetos na área da educação.

4.3.3 – Fofocas, conversas e trocas de informações: um olhar sobre os de fora

Considerar os ruídos, fofocas e conversas de corredor como parte integrante deste estudo surge a partir da leitura de Elias (2000) que os considera: “informações mais ou menos depreciativa sobre terceiros, transmitidas por uma ou mais pessoas umas às outras” (pg. 121). Em contrapartida, o conceito de *desviante* de Becker (2008), que está associado a forma como pessoas ou grupos sociais irão agir (intencionalmente ou não) diante das regras impostas por grupos “dominantes”, se torna necessário à medida que um grupo, mesmo em menor número, passa a desafiar algumas regras.

O desafio em trazer Elias e Becker para a pesquisa está, a princípio, em transitar por espaços que não deixam rastros em documentos oficiais, mas fazem parte das relações de poder estabelecidas na sociedade. Compreendo que movimentos que exponham os interlocutores poderiam gerar algum tipo de transtorno ou perseguição aos que ainda permanecem na rede de Mesquita. Nesse sentido, opto por manter no anonimato dos sujeitos que foi possível manter, entendendo ser mais importante para essa pesquisa, observar o tipo de dinâmica gerada pelas conversas do que identificar quem às produz.

Na configuração estabelecidos/outsidere de Elias, é preciso seguir uma certa lógica no qual um grupo se vê como mais importante e a partir da sua posição de poder passar a agir no sentido de depreciar ou estigmatizar o grupo menos favorecido.

Desde a chegada das primeiras Coordenações de Área dos Anos Finais à SEMED em 2009, esse grupo ocupa uma posição desconfortável, era o único segmento de professores que não possuía representatividade dentro da SEMED. Sobre esse período e a chegada de professores efetivos dos Anos finais, Fatima afirma que:

Isso tudo aconteceu a base de muito conflito, quando no início nós começamos a montar a equipe com efetivos, parte do grupo achava que não era necessário, talvez alguns achassem que perderiam espaço. As pessoas que chegavam tomavam um certo “gelo” inicial até que aos poucos fosse construindo as relações de parceria dentro da SEMED (Vitor, 2015).

O certo “gelo” apontado nesse relato sugere um espaço de disputa de poder e de tensões. Eram professores dos Anos Finais (os Coordenadores dos Anos Finais), com carga horária de 16 dezesesseis semanais, com duas ou mais matrículas na rede pública e com pouco poder de coesão, já que o horário específico de cada professor os fazia ter contato sempre com um grupo limitado de colegas tanto na SEMED quanto nas escolas. O grupo estabelecido era de professores formados em pedagogia, com carga horária de 24 horas semanais. Desse grupo, os que mantinham uma matrícula na SEMED trabalhavam todas as manhãs e os que optavam pela complementação da carga horária (hora extra) trabalhavam manhãs e tardes.

Mas não é somente o tempo de trabalho, nesse caso, que torna um grupo *estabelecido* e o outro *outsider*. Elias (2000) afirma que:

Os grupos dominantes com uma elevada superioridade de forças atribuem a si mesmos, como coletividades, e também àqueles que os integram, como as famílias e os indivíduos, um carisma grupal característico. Todos os que “estão inseridos” neles participam desse carisma. Porém tem que pagar um preço. A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. (pg. 26)

Em conversa com Fabio Bastos, ele contribui com o seguinte relato:

Nós dos Anos Finais, tínhamos uma vantagem. A gente se manteve na escola, embora estivéssemos na SEMED, a nossa carga horária em sala de aula foi mantida. Os professores dos Anos Iniciais não, eles só iam na escola visitar, mas estavam fora da sala de aula e fora da escola. Nesse sentido, isso era uma vantagem pra gente e isso a Fátima percebeu. Ela viu que representávamos um grupo. (Fabio Bastos, 2016)

A submissão surge como fator preponderante na divisão dos grupos que dividiram o setor pedagógico em Mesquita. Se por um lado o grupo dos Anos Finais agia com certa autonomia e com uma atitude mais questionadora, o outro grupo se sentia menos afeito a contradizer o que vinha como ordem das chefias de departamento. Utilizavam-se da tática da “SEMED mandou” para muitas vezes demarcar suas posições. As tensões geradas pelos questionamentos dos Coordenadores dos Anos Finais os colocava na posição de *outsider* e muitas vezes os afastava da convivência dos grupos menos questionadores. Talvez esse movimento seja o que Elias veio a chamar de “medo da poluição”:

Ao mesmo tempo, a evitação de qualquer contato social mais estreito com os membros do grupo *outsider* tem todas as características emocionais do que, num outro contexto, aprendeu-se a chamar de “medo da poluição”. Como os *outsiders* são tidos como anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar

sobre os membros dos grupos estabelecidos a ameaça de uma infecção anômica. (pg. 26).

As tensões e disputas ocorriam por diversas razões: pelo número reduzido de computadores na sala (cerca de seis) para um quantitativo de aproximadamente vinte professores, pelos projetos executados nas escolas, que muitas vezes necessitavam de negociação entre os grupos de segmentos diferentes (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais) e às vezes até na escolha de palestrantes para as Jornadas Pedagógicas. A maioria das questões eram resolvidas a base de muita conversa e poucas vezes necessitaram da intervenção direta das chefias ou da secretária.

Se por um lado tornam-se *outsiders* quando não se subalternizam ao grupo “dominante”, por outro, tornam-se desviantes à medida que passam a seguir um conjunto de regras próprias.

A diferença salarial entre os professores dos Anos Finais e Anos Iniciais ocorre na maioria dos municípios da Baixada. Lembro que, numa conversa com a secretária de educação de mesquita em 2013, professora Áurea Lobo, cheguei a questioná-la sobre isso. Ela havia me respondido que em Mesquita os salários de P1 (Anos Finais) e PII (Anos Iniciais) eram os mesmos. Respondi-lhe que o PI tinha uma carga horária menor e que, portanto, havia nisso uma diferença salarial. Poucos municípios no Brasil avançaram nessa discussão, alguns já trabalham com o cargo de professor 40 horas, que acaba com a diferença entre professores PI e PII.

Com a mudança de gestão ocorrida em 2013, a condição de *outsider* dos Coordenadores dos Anos Finais permanece, porém por outro motivo: era, juntamente com o grupo da EJA, remanescente da antiga gestão. Por conta disso, os CEs tornam-se alvos de questionamentos por parte do grupo que chega ao poder. Sem que haja uma iniciativa por parte das chefias em conhecer a lógica de funcionamento das reuniões, em 2013, a crescente interferência na dinâmica de trabalho culmina com a proibição de reuniões entre os Coordenadores dos Anos Finais. A partir daquele momento, toda e qualquer reunião deveria passar pelo aval da chefia de departamento. Também, durante esse ano, membros da SEMED

passam a frequentar os CEs de diversas disciplinas, fazendo anotações que nunca foram entregues aos Coordenadores. Numas das trocas de mensagens⁵¹ foi possível observar:

Fred: Hoje no meu CE estiveram presentes membros da SEMED. Será que vão nos avaliar?

Roberto: No meu ontem também estavam, estranho isso.

Fred: É bom ficarmos atentos. Pessoal dos próximos dias, se liguem.

Eu: Tô tranquilo, no meu nunca ninguém aparece.

Fred: Edu, o seu é de Artes, pô. Rsrrsrsrs

No segundo semestre de 2013, diante das dificuldades encontradas para reunir todos os Coordenadores dos Anos Finais, o grupo passa a utilizar um aplicativo de mensagens via celular como forma de rearticulação e tomadas de decisões. Dessa forma, passam a trocar informações sobre os acontecimentos semanais relativos ao posicionamento das chefias e a tomar decisões visando o não enfraquecimento do grupo.

No final do ano de 2013, os Coordenadores são informados que, para o ano seguinte, deveriam se dedicar integralmente à SEMED, abandonando seus tempos em sala de aula. Isso implicava em discutir com as chefias a carga horária semanal do Coordenador na SEMED. Se na escola como professor ele cumpria dois turnos de seis tempos, na secretaria de educação passaria a cumprir, considerando a dobra de carga horária, seis turnos ou três dias inteiros. Manter parte da carga horária em sala de aula era uma prerrogativa que vinha da gestão anterior e se justificava pela aproximação do Coordenador com a prática docente e com o cotidiano escolar. Por outro lado, a saída da escola não só distanciava o professor do cotidiano tão necessário para as discussões nos CEs, mas aumentava também a sua carga horária em um dia. Ao tomarem ciência das novas diretrizes para os Coordenadores, o grupo tenta se articular e passa a discutir essa questão.

A respeito desse movimento, a seguinte troca de mensagem ocorre no dia 14 de dezembro de 2013:

Eu: O papo da carga horária voltou. Precisamos apresentar contraproposta, querem as matrículas na SEMED.

⁵¹ Conversas do grupo de Coordenadores dos Anos Finais no aplicativo Whatsapp salvas em txt. (Arquivo Pessoal).

Marcelo: Nossas matrículas? Sair da escola e ficar lá? Nossa! Tenso isso.

Eu: Isso mesmo.

Marcelo: Porque nossas vagas abrem na escola e alguém é lotado. Certo?

Eu: Não sei, quero entender a necessidade de estarmos lá mais tempo.

Anna: Eu gostaria de estar lá mais tempo. Ficaremos trinta e duas horas na SEMED então? Mas tem a questão de perdermos o status de professor em sala. Isso conta no centro de estudos.

Aline: Concordo com o Marcelo.

Anna: Nesse ponto, também concordo.

Marcelo: São decisões que temos que pensar, por outro lado é um voto de confiança, porque até então vivemos o tempo todo com receio do fim das Coordenações. Precisamos pensar bem e avaliar o que é melhor.

Vitor: Eu sou contra, perderemos nossa autonomia e independência.

Eu: A questão é entender a real necessidade da nossa presença na SEMED. Temos espaço? Conseguiremos produzir? Confesso que não consigo escrever nada na SEMED, faço isso em casa. A necessidade de mais tempo é por demanda de trabalho ou birra?

Vitor: A insegurança vai permanecer.

Anna: Sim, mas se estamos mais presentes temos como nos impor. É mais força para não deixar a maré nos levar.

Eu: Ganhamos gratificação pelo cargo? Qual a vantagem de ser coordenador? Mais trabalho, mais responsabilidade e a culpa de tudo que dá errado nas nossas costas. Qual a contrapartida do cargo?

Anna: São outros pontos importantes.

Vitor: Mais tempo na SEMED significa mais atividades que nada contemplam nossas atribuições!!!

Anna: Isso é questionável, Vitor.

Vitor: Estou sem paciência para certas coisas que lá acontecem.

Eu: Estou fechando esse ano muito sobrecarregado, nos últimos dias só resolvi pepinos, se for para ser assim prefiro sair, ganho mais em sala.

Vitor: Onde fica a parte pedagógica? Não sou suporte para projetos de terceiros, e também resolver problemas que fogem à nossa alçada.

Eu: É preciso muita cautela nessa hora.

Nesse período, o grupo era constituído por nove integrantes, e nem todos participavam das discussões. A relação entre os coordenadores era horizontalizada e sempre havia uma

tentativa de se chegar ao consenso. É preciso destacar que tirar um professor da escola consiste na temida “perda de origem”, o professor perde o direito de retornar à sua vaga quando seu cargo na SEMED for extinto. É isso que se encontra em jogo no final de 2013, a dúvida sobre como seria o regime de trabalho dos Coordenadores no ano seguinte.

Outro ponto que está em discordância entre as chefias de Departamento e o grupo dos Coordenadores é sobre as funções dos coordenadores. Há, a partir de 2013, uma tentativa crescente por parte das chefias da SEMED em controlar o espaço dos CEs. Se até então os coordenadores vinham trabalhando na perspectiva de troca de saberes, compartilhamento de materiais e discussão curricular, as chefias passam a exigir que esses coordenadores controlem as avaliações e os resultados de todas as turmas de 6º ao 9º ano do município. Essa preocupação tem a ver com o controle do índice de reprovação dos alunos do segmento dos Anos Finais que, por sua vez, tem impacto direto no resultado do Ideb.

Essa atitude vai gerar, no início de 2014, um novo documento: Orientações para o trabalho dos Coordenadores de Área, discutido neste capítulo no item 4.3.1. Entendo que nesse momento as relações entre chefias do Departamento de Educação e Coordenações dos Anos Finais estão próximas do esgotamento. Nesse mesmo período, uma antiga diretora de escola da rede é empossada como Gerente dos Anos Finais e passa a ser o elo entre Coordenações e Chefias do Departamento de Educação. Em conversa (informação oral) com Fred sobre o trabalho das coordenações numa das minhas visitas ao município em 2014, ele me confidenciou:

Está muito difícil trabalhar com ela (a Gerente dos Anos Finais), parece que não nos escuta. Sempre tivemos nesse cargo gente que nos representasse e agora parece que somente recebemos ordens. A coisa não vai bem, está cada vez mais difícil.

Talvez esse papo já antecipasse o que ocorreria no final de 2014, o fim dos Centros de Estudos no modelo pensado com as Coordenações de Área. Ao que tudo indica, a secretaria de educação estava mais disposta na compra de projetos do que na construção dos mesmos com os professores da rede, como nos conta Nascimento (2014)

As políticas educacionais que vinham, com muita luta, tentando superar essas questões mudam de rumo e de metodologia de fazer/pensar, e o trabalho político pedagógico da gestão iniciada rende-se a políticas de compra de serviços de assessoria e pauta-se pelos padrões instituídos pelo mercado (p 49).

No início do ano letivo de 2015, os Coordenadores são informados que teriam suas vagas garantidas nas escolas de origem e retornam à sala de aula. Os únicos documentos que provam a existência do cargo de Coordenador de Área são as declarações emitidas pelo departamento pedagógico aos Coordenadores que por ventura precisaram comprovar a atuação para outros fins.

Capítulo 5 – Que outras vozes? Relatos dos Centros de Estudos.

Este capítulo se apresenta num vídeo-documentário com relatos sobre a emancipação de Mesquita e a forma como foi composta a equipe da SEMED que atuou de 2005 a 2012. O vídeo também conta com a participação de professores que atuaram como Coordenadores de Área e seus relatos sobre parte da experiência vivida em Mesquita entre os anos de 2010 a 2014.

Trabalhar com os relatos gravados em vídeo foi também um desafio que exigiu muito cuidado desde a captação de áudio e imagens, na condução das conversas, na edição e organização das falas dos diversos personagens que ajudam a montar essa colcha de retalhos. Acredito que essa experiência não apenas revela as aparências, timbres vocais e gestos dos praticantes, mas também coloca para dentro do meu texto outros sentidos que escapam à escrita, sendo, portanto, profundamente inspirado nas obras de Goffman e Elias e dos autores vinculados aos estudos nos/ dos/com os cotidianos como Alves, Oliveira, Azevedo e outros.

Ao iniciar a pesquisa, tive como preocupação central: trabalhar com relatos e conversas sem que estes perdessem sua força ao serem transformados em texto. Percebi nos gestos, na entonação da voz, nos diversos recursos utilizados na comunicação, atributos que não conseguiria grafar. Um dos caminhos para solucionar essa preocupação foi o de poder registrar em áudio e vídeo parte dos depoimentos dos participantes e apresentá-lo como um capítulo-conversa.

Sobre o fenômeno da comunicação, Lévy (2006) nos ensina que:

Os atores da comunicação produzem, portanto, continuamente o universo de sentido que os une ou os separa. Ora, a mesma operação de construção do contexto se repete na escala de uma micro-política interna às mensagens.

Esse entrelaçamento de falas que contam/narram um fato cria um universo com palavras próprias, expressões e até silêncios esclarecedores. Nesse movimento, pretendo que as vozes tão citadas nos textos desta pesquisa emergjam como se gritassem para pedir a palavra. Concedo, portanto, a palavra aos meus companheiros de pesquisa, permitindo uma suspensão da escrita em detrimento da oralidade.

Para Certeau (2012):

A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto. O “progresso” é do tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se, portanto, pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição (p 204).

Nesse trecho, o autor nos alerta para a força de “verdade” contida na escrita hegemônica no ocidente capitalista e para a desvalorização da informação oral. Negar essa oralidade contida nas vozes dos professores, nos relatos dos coordenadores ou nas conversas de corredor é desperdiçar a experiência (SANTOS, 2010) dos próprios CEs que deixaram poucos registros oficiais, mas muitas histórias nas vozes dos praticantes.

Capítulo 6 – Últimas palavras

Não sou bom com finalizações, e a sensação de terminar algo sempre me soa estranha. Acontece com as músicas que componho, com os projetos que elaboro na escola e não poderia ser diferente com esta dissertação. Prefiro pensar que ela continuará sem ser terminada, que cada leitor(a) se encarregará dessa difícil tarefa colocando o seu próprio ponto final. Seria possível deixar que as ideias navegassem sem uma necessidade de fim? Gostaria que se desdobrassem em outras histórias e assim pudessem abrir novas trilhas em outras direções. Mas este é um trabalho acadêmico e, como tal, precisa cumprir minimamente uma série de regras preestabelecidas, e, claro, um prazo.

Antes de mais nada, gostaria de afirmar que Mesquita foi uma experiência fundamental na minha formação, na minha carreira de professor, não só pelo trabalho na secretaria de educação, mas por me possibilitar circular nos diversos segmentos existentes na rede. Carrego todas as histórias de Mesquita cada vez que entro numa sala de aula e me deparo com a adversidade, parceira constante dos professores em nosso país.

Quando dei início a esse projeto de pesquisa, tinha como principal objetivo pensar todo o processo de constituição e elaboração dos Centros de Estudos partindo das vozes dos praticantes. Comecei as conversas oficiais (gravadas em áudio e vídeo) justamente com o ex-prefeito Artur Messias, ainda na ilusão de controlar uma suposta ordem hierárquica que pudesse me ajudar a pensar as redes. Como se a *Árvore* ou a *Raiz* de Deleuze e Guattari (2000) não parassem de “desenvolver a lei do Uno que se torna dois”. Embora nesse período já não trabalhasse mais em Mesquita, a rede de amigos e parceiros constituída ao longo dos seis anos de trabalho no município me empurrava em outra direção. Por mais que a organização desse trabalho, que incluiu leituras, interpretação de documentos, leis e conversas, tenha me exigido uma certa disciplina, as redes, principalmente via aplicativos de conversas por celular se encarregavam de promover o embaralhamento das informações e assim criavam a necessidade de uma nova organização. Aliás, a reorganização foi uma sistemática constante e me permitiu, durante este percurso, fazer novas escolhas seguindo outras pistas, vestígios que me pareciam mais importantes.

Tendo os CEs como tema central, busquei traçar os possíveis caminhos que tivessem colaborado para a sua existência, principalmente buscando vestígios no próprio movimento de

emancipação de Mesquita. A chegada ao poder em 2005 do Partido dos Trabalhadores na figura do prefeito Artur Messias é, de certa forma, um rompimento com o que vinha acontecendo historicamente na Baixada, grupos políticos familiares no revezamento do poder. Outra figura central deste trabalho, a prof^a. Maria Fatima, reforça o caráter de mudança proposto por essa gestão, que delega a uma professora experiente e profunda conhecedora de Mesquita a condução dos trabalhos na secretaria de educação. Porém, a força deste trabalho não está numa pessoa ou numa liderança específica. Essa força aparece nas narrativas dos professores, na “tessitura do conhecimento em rede” (MANHÃES, 2008), reconhecendo que “nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza”. Ainda sobre a complexidade das redes, Azevedo (2008) complementa:

A rede está ligada ao paradigma da complexidade; é uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É parte de um movimento que vem se constituindo na “contra-mão” de um paradigma simplificador, que é o paradigma hegemônico (p 70).

Embora no primeiro quadriênio não se tenha olhado para o segmento dos Anos Finais, entendendo ter havido uma escolha em se começar da base, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. No segundo quadriênio, quando são formadas as Coordenações de Área, o segmento é posto para dentro de um campo de visão, passa a estar sujeito a uma prática panóptica de um lugar (secretaria de educação). Não que essa prática panóptica seja utilizada de forma controladora ou trabalhe numa lógica de perseguição/punição, mas que novas informações sobre o segmento passam a fazer parte do cotidiano da SEMED.

Essas novas informações vão ser as propulsoras de novos projetos e de discussões que passam a incluir um grupo considerável de professores que estavam invisibilizados. Portanto, o espaço de debate não se cria apenas nos CEs, mas também na SEMED com as reivindicações de um grupo que passa a ser escutado.

Para além dos CEs como o tema central desse trabalho, a relação entre as esferas municipal, estadual e federal de educação aparecem no bojo dessa discussão. Se por um lado os programas vindos da esfera federal eram obrigatórios e deviam ser implementados, a realidade local “dava o seu jeito”, mesmo sem espaços físicos adequados, promovia as adaptações necessárias para a realização do que vinha de fora. Lembro-me de ter visitado uma escola na qual as aulas de judô do Programa Mais Educação aconteciam nos corredores. Provavelmente ali, além da própria arte marcial se aprendia uma adaptação desses novos conhecimentos ao espaço adverso das aulas.

Durante o período da pesquisa me deparei com outras possibilidades, possíveis linhas de fuga, novas ramificações que fui deixando de lado. Muitas dessas lacunas deveriam ser investigadas, principalmente sobre a atuação dos professores nos CEs e as discussões curriculares geradas por esses encontros. Uma das atribuições dessas reuniões era a elaboração das orientações curriculares locais. De certa forma, elas foram discutidas e geraram documentos preliminares que não foram publicados. Tive acesso a esses documentos, poderia ter feito um estudo mais direcionado sobre eles, mas o tempo da pesquisa não me permitiu esse mergulho.

A democracia é tema central deste trabalho e juntamente com ela surgem as vozes de homens e mulheres comuns, praticantes, sujeitos que trabalham e tecem a história da educação de uma pequena cidade na Baixada Fluminense, município “periférico” da cidade do Rio de Janeiro. Desde abril de 2008, convivo com essas pessoas que aprendi a respeitar e admirar pela capacidade de luta, pela dedicação à profissão e por nunca deixarem de acreditar nas possibilidades de mudança.

Discutir os Centros de Estudos em Mesquita foi um convite para pensar principalmente essa democracia. Se por um lado os CEs foram campos de batalhas abertos ao debate e verdadeiros geradores de propostas, por outro não se conseguiu avançar para a construção de parâmetros para a eleição de diretores escolares. Isso demonstra que algumas esferas políticas locais ainda mantinham suas ramificações atreladas ao controle das direções escolares.

Caminho para o fim deste trabalho incomodado pela atual conjuntura política na qual forças conservadoras avançam sobre a nossa Constituição com o intuito de distorcê-la em benefício próprio. Nos últimos vinte e cinco anos, trabalhamos na construção de um sistema democrático que permitiu-nos indicar boa parte dos protagonistas da nossa política institucional, estabelecendo um novo panorama de expectativas de vida para grande parte da nossa população que vivia às margens, no limite da (in)dignidade humana. Torna-se impossível não fazer uma relação do que vivemos hoje com o passado violento levado a cabo por empresários e militares. É preciso lembrar que o que vivemos hoje, por mais falhas que apontemos em nosso sistema democrático em construção, é resultado da luta dos que foram covardemente assassinados pelas mãos do Estado no período da ditadura militar.

Que essas e outras histórias e vozes de homens e mulheres comuns, heróis do cotidiano, bricoleiros e improvisadores das artes do fazer continuem inundando o campo da Educação. Que a luta de cada professor(a) em sua escola possa reverter a ideia de que “o que vem de fora” seja melhor do que o praticado cotidianamente nas salas de aula. Que coloquemos nossas práticas e nossas vozes para “jogo” como dizem os alunos e que nesse movimento a emancipação que entendemos necessária à educação *seja processo e não fim* (SANTOS, 2011).

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A: 2001.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. **A Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

AOKI, T. Teaching as In-dwelling: Between Two Curriculum Worlds (1986/1991), In: (ed) **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005a. p.159-167

_____. Layered Voices of Teaching: The Uncannily Correct and Elusively True (1992), In: **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005b. p.187-199.

_____. Humiliating the Cartesian Ego (1993), In: **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005c. p.291-303.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** RJ: Objetiva, 2007.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELO, F. F.; AMARAL, N. C. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? **Rev. Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n.2, p. 339-353, jul./dez. 2013.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5a ed. São Paulo: Ed Perspectiva, 2003.

_____. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília

BRASIL. Constituição (2007). Decreto nº 6.094, de 24 de janeiro de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Dcei, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Brasília – DF. 2013

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015.

BUARQUE, Chico. Chico ao vivo. Intérprete: Chico Buarque. Sony/BMG Brasil, 1999. 2CDs.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?**; e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

EDLING, S. FRELIN, A. **Editorial**. Evidence Is Not Enough: on the role of theory in teacher education. **Citizenship, Social and Economics Education**, v. 13, p. 148-155, 2014. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2014.13.3.148>

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer, Teoria e prática em educação popular**. Petrópolis Rj: Vozes, 1989

FREITAS, L.C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HOBBSBAWN, E. Aprendizes e feiticeiros: as ciências naturais, In: **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 504-536.

IBGE. Censo Demográfico: 2010. Brasília, 2010.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. **Desinvisibilizando práticas de qualidade nos cotidianos da escola pública**. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2014

MANHÃES, Luiz C.S. Redes e formação de educadores. In: AZEVEDO, Joanir G. de; ALVES, Neila G. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol. 1., 1^a edição 1980. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1977 (?) (s/d).

MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T., & MOREIRA, A. F. B. (org). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais**. Petropolis-RJ: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NASCIMENTO, Elisângela Bernardes do. **Processo de construção de orientações curriculares da Educação de Jovens e Adultos de Mesquita/RJ: descolonização de poder?** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Educação Inclusiva e Processos Educacionais. 2014

NUNES, Clara. **Alvorecer**. Intérprete: Clara Nunes. EMI, 1974. LP.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

_____. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. **A Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

PARASKEVA, J. **Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies**. New York: Palgrave/MacMillan, 2011.

PINAR, W. F. **What is Curriculum Theory**. Second Edition, NY: Routledge, 2012.

_____. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRICE, T. A. Comum para quem? **Revista e-Currículo (PUCSP)**, v. 13, p. 1-0000, 2014.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 34121, de 12 de julho de 2011. Diário oficial eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Ano XXV; nº 83. Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, Noel. **A noiva do condutor**. Intérpretes: Grande Othelo e Marília Pêra. Eldorado, 1986. 1CD.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse ativista dos Direitos Humanos**. Coimbra: Almedina, 2013.

_____. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. Ed. - São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

A

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SILVA, Maria Fátima Souza. **Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ: Memórias da emancipação nas vozes da cidade**. Mesquita/RJ: Entorno, 2007.

SILVA, I. F. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOUZA, Ana Lucia Gomes de. **Formação continuada de alfabetizadores: uma experiência formativa de professores em Mesquita/RJ**. Dissertação de mestrado. Nova Iguaçu:

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2013.

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias, 235f. Tese, UERJ, RJ, 2007.

_____, As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1512-1529, out./dez.2014. Acesso: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667/15917>

_____. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

_____, As artes de pesquisar nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês B.; GARCIA, Alexandra (Org.). **Aventuras do conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ : FAPERJ, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; PINAR, W. F. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: Maria Luiza Sussekina; Alexandre Garcia. (Org.). **Diálogo e formação de professores**; Universidade-Escola. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

VILAÇA, M. M. Más condutas científicas: uma abordagem crítico-comparativa para informar uma reflexão sobre o tema. **RBE/Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 60, p. 245-270, jan-mar 2015.