



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Nathália Azevedo Botelho


**O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo
de alfabetização**

São Gonçalo

2021

Nathália Azevedo Botelho

O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B748 Botelho, Nathália Azevedo.

O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização / Nathália Azevedo Botelho. – 2020.
109f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Garcia.

Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Currículos – Teses. 2. Indicadores educacionais – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Nathália Azevedo Botelho

O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 15 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Patrícia Baroni

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Lucília Augusta Lino

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Denize Sepulveda

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Aos *praticantespirilamos* que fazem as escolas públicas brasileiras acontecerem todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Daniel e Nilcea, que sempre valorizaram a educação e empenharam-se para que a escola fosse minha prioridade. Obrigada por não me deixarem faltar o lápis que escreveu minha história. Sempre lembrarei com carinho de todos os sacrifícios que fizeram durante minha educação básica.

Ao meu companheiro Diogo, que, há 11 anos, compreende minhas ausências e apoia minhas escolhas. Obrigada por cada gesto carinhoso, pelas refeições levadas ao lado do computador, e por acreditar que eu conseguiria chegar ao fim de mais um objetivo de vida.

À minha filha Isabela, que compartilhou, desde o útero, todos os sentidos presentes no ato de fazer a pesquisa. Obrigada por me fortalecer durante a quarentena que tanto nos privou e por, posteriormente, compartilhar o colo com o notebook. Você transformou minha forma de sentir o mundo, mostrando que podemos ter projetos paralelos de vida, e que um não diminui o outro.

À minha irmã Daniella, que constantemente se preocupou com meu estado emocional e com cada etapa conquistada; que com amor e serenidade praticou a escuta e a empatia tão necessárias em meu processo.

À minha amiga Filó, que tanto acreditou em minha caminhada acadêmica. Obrigada pelo afeto, ajuda e paciência. Sua sabedoria em meus momentos de aflição foi essencial. Sem você eu não chegaria até aqui. Gratidão define!

À minha orientadora Alexandra, que aceitou o desafio de acompanhar este trabalho, valorizando meu processo de amadurecimento com a pesquisa, me inquietando com os questionamentos acerca do meu modo de pensar a escrita acadêmica. Obrigada por compartilhar conhecimentos de forma generosa, acreditando na horizontalidade de saberes e por impulsionar esta pesquisa.

Às professoras Alexandra, Denize, Lucília e Patrícia, que orientaram e avaliaram este trabalho com tanto respeito e dedicação. Minha imensurável admiração e gratidão por aceitarem o convite para compor esta banca e prestigiarem esta pesquisa. As sugestões e orientações foram essenciais para os caminhos trilhados na escrita.

À Soymara, parceira que encontrei na rede municipal de Niterói e no grupo de pesquisa. Amiga que incentiva com afeto e coragem. Minha eterna admiração! Você generosamente compartilhou saberes e contribuiu para meu amadurecimento pessoal e profissional. Obrigada pelos abraços, conselhos e leituras!

À Sabrina, pessoa incrível que incentivou cada etapa deste processo; que com carinho e serenidade esteve ao meu lado, me fazendo acreditar que eu conseguiria realizar uma boa e importante pesquisa.

Ao meu grupo de pesquisa que possibilitou a mediação necessária à minha desconstrução epistemológica. Obrigada pelos encontros, estudos, afetos e risadas. Vocês conseguiram mostrar-me que o conhecimento é realmente tecido em redes e que eu sou porque nós somos - *Ubuntu*. Gratidão a parceria de Allan, Ana Lúcia, Ana Paula, Bárbara, Jéssica, Léo, Luciana, Luziane, Marcelle, Renan, Rosane, Sabrina, Simone, Soymara, Tânia, Thamires, e Vanderlei

Às diretoras da minha querida escola que proporcionaram o tempo e a tranquilidade necessários aos estudos. Sem essa ajuda eu jamais teria conseguido cursar as disciplinas obrigatórias do curso e produzir com qualidade. Beatriz (in memoriam) e Liana contribuíram para que este sonho pudesse realizar-se, ao praticarem a empatia e generosidade que sempre presenciamos em sua gestão. Minha gratidão é eterna!

Às minhas parceiras Ana Paula e Eneida, por vivenciarem comigo a *metamorfose* durante o mestrado e por acolherem tantas angústias e surtos de ansiedade. Obrigada por tantos incentivos e palavras de ânimo quando mais precisei. Vocês foram incríveis e participaram de uma etapa muito significativa da minha história.

Aos professores do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Meu agradecimento pela organização, aulas e todas as vivências na Faculdade de Formação de Professores. Em especial à Alexandra, Denize, Lúcia, Luiz Fernando, Nilda e Vânia, com os quais pude dialogar de maneira mais ativa por lecionarem as disciplinas das quais participei.

Aos praticantes da escola que generosamente compartilharam suas produções e conhecimentos e me fizeram perceber, ao longo do processo, que o cotidiano é de uma riqueza sem fim, complexo e potente. Gratidão! Esta pesquisa pertence a vocês, meus queridos *vaga-lumes*.

RESUMO

BOTELHO, Nathália Azevedo. *O que o IDEB não vê?* Desvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta pesquisa tem como problemática os limites que a avaliação em larga escala nos impõe para identificar e pensar o que as escolas produzem cotidianamente como currículo. Partindo deste problema, pretende-se compreender a produção curricular cotidiana dos praticantes de uma escola pública situada no município de Duque de Caxias. Com isso, busca-se, ainda, desinvisibilizar a potência curricular das práticas docentes não considerada nas avaliações padronizadas. A pesquisa acredita na não linearidade que compõe os cotidianos escolares, desta forma buscará também denunciar os limites e o efeito perverso que os resultados de tais avaliações provocam nos cotidianos escolares ao não refletirem o que ali é produzido cotidianamente. A fim de realizar esta pesquisa, serão utilizados como ponto de partida os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2017) da referida unidade escolar e município, expondo os efeitos desse índice sobre a escola, dentre eles, a desvalorização do trabalho desenvolvido nesta instituição, que culminaram no interesse pelo estudo proposto. Essa pesquisa mergulha metodologicamente nos estudos com os cotidianos, ao compreender a complexidade inerente aos processos de *ensinoaprendizagem* (ALVES, 2008). É concretamente operada através de conversas, primordialmente com os estudantes, mediadas pelos encontros na/com a escola. Para melhor contextualizar, parte-se do contexto político, econômico e social na qual a pesquisa ganhará relevo, de modo a inseri-la no panorama em que ela se desenvolve. A pesquisa apresenta como fio condutor a valorização da escola pública brasileira e afirma o compromisso com a justiça cognitiva e social dos protagonistas que a fazem a cada dia, defendendo-os como sujeitos *políticospraticantes* (OLIVEIRA, 2013).

Palavras-chave: IDEB. Currículos. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

BOTELHO, Nathália Azevedo. *What does IDEB not see? Making curriculum productions unavailable in the literacy cycle*. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research has as its problematic the limits that the large-scale evaluation imposes on us to identify and think what schools produce daily as a curriculum. Based on this problem, we intend to understand the daily curriculum production of *practitioners* (CERTEAU, 1994) from a public school located in the city of Duque de Caxias. With this, we want to make the curricular power of teaching practices visible - not considered in standardized assessments. The research believes in the non-linearity that makes up the school daily life, in this way it will also seek to denounce the limits and the perverse effect that the results of such evaluations cause in the school daily life by not reflecting what is daily produced there. In order to carry out this research, data from the Index of Development of Basic Education- IDEB (2017) of that school and city are used as a starting point, exposing the effects of this index on the school, among them, the devaluation of the work developed in this institution, which culminated in the interest in the proposed study. This research methodologically immerses itself in studies with the everyday life of schools, considering that they understand the complexity inherent to the teaching and learning processes (ALVES, 2008). It is concretely operated through conversations, primarily with students, mediated by meetings at / with the school. To better contextualize, it starts from the political, economic, and social context in which the research will gain prominence, in order to insert it in the panorama in which it is developed. The research presents as a guiding thread the valorization of the Brazilian public school and affirms the commitment to the cognitive and social justice of the protagonists who do it every day, defending them as *politicalpractitioners* subjects (OLIVEIRA, 2013).

Keywords: IDEB. Curriculum. School life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividades desenvolvidas em turmas do ciclo de alfabetização	50
Figura 2 - Atividades integradas entre turmas na escola	54
Figura 3 - Início dos atrasos e parcelamentos de salários Alexandre Cardoso	61
Figura 4 - Prefeito de Duque de Caxias em discussão com os profissionais	61
Figura 5 - Reunião Sepe Caxias	62
Figura 6 - Servidores municipais manifestando na câmara municipal contra	62
Figura 7 - Aprovação do primeiro pacote de maldades contra a Educação	63
Figura 8 - Panorama municipal da cidade de Duque de Caxias	70
Figura 9 - Mapa distrital de Duque de Caxias	71
Figura 10 - Informações do Município.....	72
Figura 11 - Vazamento de água da chuva e infiltrações nas salas de	74
Figura 12 - Atividades no aterro sanitário 1996- 2004	75
Figura 13 - Visão do aterro sanitário, por Marcos Prado	75
Figura 14 - Notícia do fechamento do aterro sanitário	76
Figura 15 - Inauguração da Usina de Gás em Jardim Gramacho	77
Figura 16 - Mapa do esgotamento sanitário	78
Figura 17 - Moradias em Jardim Gramacho	79
Figura 18 - Resultado do IDEB 2017 da escola pesquisada	80
Figura 19 - Bombas de água improvisadas pelos moradores que levam água	85
Figura 20 - moradias de uma parcela significativa do bairro Jardim Gramacho	86
Figura 21 - Produção escrita do aluno Heitor.....	89
Figura 22 - Capa do livro da aluna Jhully	91
Figura 23 - Página inicial do livro da aluna Jhully.....	91
Figura 24 - Ilustrações do livro da Emanuelle.....	94
Figura 25 - Fotografias da tarde de autógrafos	95
Figura 26 - Apresentação do Bumba Meu Boi na festa junina.....	96
Figura 27 - Aula passeio no supermercado do bairro Jardim Gramacho	97
Figura 28 - Aula passeio no supermercado do bairro Jardim Gramacho	98
Figura 29 - poesia coletiva construída pela turma do terceiro.....	99
Figura 30 - Apresentação do Flash folclórico	100

Figura 31 - Aula passeio ao Jardim Botânico	101
Figura 32 - Aula passeio ao Jardim Botânico	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
	PENSADOS PRATICADOS	27
1.1	Trajetória vaga-lume na rede pública	27
1.2	Meu encontro com as pesquisas nos dias cotidianos	32
1.3	Com quem conversamos?	35
1.4	Lampejos dos vaga-lumes e a produção em rede nos cotidianos	40
1.5	Do ciclo de políticas ao ciclo de alfabetização	44
2	DO MUNICIPAL AO NACIONAL: O COMPLEXO CONTEXTO DA PESQUISA	57
2.1	Breve panorama	57
2.2	Tentativas de apagamento dos vaga-lumes e a sobrevivência cotidiana ...	60
3	O QUE A ESTATÍSTICA NÃO VIU	68
3.1	Virando os dados de ponta à cabeça	68
3.2	Mais ações microbianas de praticantes espirilampos	87
	CONSIDERAÇÕES	103
	REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta parte da problematização quanto aos sentidos de currículo escolar. Busca expor, questionar e se afastar de compreensões prescritivas, ou seja, concepções de currículo enraizadas em uma visão passiva e subordinada de professor, como o profissional que “deve fazer”- mero executor - seja seguindo alguma normativa ou se adequando a padrões definidos a priori da prática. Estas abordagens trazem em sua premissa a desvalorização do saber e do fazer docente e implicam em permanente ameaça à autonomia dos professores nas escolas públicas brasileiras. Esse modo generalista de pensar as escolas e seus profissionais surge como forma de controle de ações, definindo uma única imagem de como “ser” professor no interior das incontáveis instituições. As muitas formas como este controle sobre a docência vem ocorrendo foram me chamando atenção ao longo da minha trajetória e ajudando a alimentar questões que se articulam e dão origem a essa dissertação.

É neste sentido que este trabalho surgiu: a partir dos questionamentos acerca dos limites que as avaliações em larga escala no primeiro segmento do ensino fundamental nos impõem, bem como suas implicações e desdobramentos nos cotidianos escolares. Desta forma, mergulhamos nas *ações microbianas dos praticantes* (CERTEAU, 1994) incontáveis e incontroláveis como forma de superar tais modelos. Foi através da tentativa de desinvisibilização das produções inventivas cotidianas frente às análises em larga escala, como as que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que essa pesquisa se debruçou. Assim, os *praticantespirilampos*¹ ganham centralidade neste trabalho através das narrativas dos estudantes, a despeito do que as análises das avaliações em larga escala fazem *sobre* a escola e não *com* a escola

Entendemos a necessidade desta defesa ao nos posicionarmos contra os mecanismos de controle das práticas cotidianas, caracterizados pelas análises generalizantes que fazem dos cotidianos escolares. Acreditamos na impossibilidade de compreensão das diferentes realidades e das complexidades que as enredam a partir de avaliações nacionais.

Mergulhamos nessa pesquisa nos estudos com os cotidianos, ao compreendermos a complexidade inerente aos processos de *ensinoaprendizagem*² (ALVES, 2008). Desta forma,

¹ A definição do termo encontra-se explicitada mais a frente

² O ato de juntar palavras faz parte de um movimento iniciado por Nilda Alves nas pesquisas com os cotidianos. Esses neologismos criados expressam o desejo em superar dicotomias, sendo comumente utilizados por pesquisadores do campo.

concordamos com Oliveira (2003) quando, ao defender os protagonistas das escolas como sujeitos *políticopraticantes* (OLIVEIRA, 2013), afirma que o cotidiano escolar é:

Espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensinoaprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69 apud OLIVEIRA 2013)

Assim, nesta pesquisa busquei problematizar a noção de qualidade aferida a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seus efeitos nos cotidianos escolares. Comprometi-me, a partir desta abordagem, desinvisibilizar as produções curriculares no ciclo de alfabetização em uma escola do município de Duque de Caxias, mais especificamente no bairro Jardim Gramacho, na qual atuo como docente.

Esta é mais uma pesquisa que se dedicou ao município de Duque de Caxias no campo dos estudos com os cotidianos. Anteriormente, Baroni (2016) desenvolveu sua tese com as escolas de difícil acesso³ nessa cidade. Em sua pesquisa intitulada “Sustentabilidades *praticadaspensadas*: lampejos de pirilampos das escolas de difícil acesso de Duque de Caxias/RJ”, a autora também estabeleceu um diálogo com Didi-Huberman (2011), a partir de sua inserção no campo das pesquisas com os cotidianos e da interseção com a Educação Ambiental, tecendo uma contribuição valiosa sobre essas pequenas luzes que enredam os cotidianos. Chamamos de pequenas e intermitentes luzes as experiências e produções dos *praticantes* (CERTEAU, 1994), contínuas, inventivas e incontroláveis. Elas ganham centralidade na pesquisa de Baroni (2016), assim como nesta pesquisa. Baroni (2016) dedicou-se aos lampejos das escolas de difícil acesso, ao cartografar as lutas dessas escolas como modo de (re)existência, destacando a sua potência ecopolítica, bem como a visibilização das redes de solidariedades que emergem dessas práticas. As lutas e as criações cotidianas aparecem metaforicamente como lampejos na tese da autora.

Na presente pesquisa busquei contribuir para desinvisibilizar os currículos produzidos em uma escola do bairro Jardim Gramacho, tendo em vista as ricas produções cotidianas não consideradas na composição do IDEB. Assim, inclinei-me em colaborar para compreender o que a escola e seus praticantes produzem para além do que os números estatísticos possam tentar captar.

³ A explicação sobre esta nomenclatura utilizada no município de Duque de Caxias ao referir-se às escolas mais distantes do centro e de importantes especificidades está desenvolvida no segundo capítulo desta pesquisa.

Neste sentido, concordo com a autora ao compromisso que travamos em desinvisibilizar práticas vaga-lumes em Duque de Caxias. Nomeio de práticas vaga-lumes nesta pesquisa as ações inventivas dos praticantes que se produzem independentemente de forças hegemônicas que buscam controlá-las ou ofuscá-las. Ações tecidas coletivamente e que expressam as singularidades dos cotidianos nas quais se tecem, bem como as formas de materialização efetiva nos currículos das compreensões políticas e pedagógicas da escola e cada um dos envolvidos em seu fazer. Buscar as singularidades produzidas neste contexto, para essa pesquisa, tornou-se elemento fundante para compreender os diferentes modos de produzir conhecimentos em cada realidade, contrapondo-se ao que avaliações padronizadas consideram como importantes, como por exemplo os números alcançados no índice. Assim, no mergulho em Jardim Gramacho, considerei singular toda a criação única daquele contexto, cheia de sentido para os *praticantes* com os quais a pesquisa dialogou.

A escola com a qual a pesquisa caminhou é entendida como espaço potente de produção anônima e criativa pelas mãos dos *praticantes* (CERTEAU, 1994) ali envolvidos. Esse termo é empregado pelo autor ao entender que homens e mulheres comuns operam em atos, não entregues à passividade e à disciplina integralmente. Com isso, seu pensamento nos leva à necessidade de que as pesquisas com os cotidianos busquem dar visibilidade às operações de uso e criação de normas e produtos por esses *praticantes*. O termo nos ajuda a dar outro sentido à ideia de sujeito, quando, daqueles que a princípio não fabricam o que usam, agem de forma inventiva e não submetida ou sujeita a um controle permanente.

É neste sentido que compreendemos as escolas, seus professores, estudantes e demais membros que a integram - *praticantes* que criam e produzem, inclusive currículos, articulados a modos próprios e conexões que não se repetem ou conservam. Não se trata de olhar para todas as escolas numa perspectiva que as generalize, mas sim de deixar claro qual é o nosso posicionamento *políticoepistemológico* quando pensamos o que as escolas podem produzir em seus cotidianos.

A partir dessa noção, a compreensão de currículo nas pesquisas com os cotidianos problematiza o entendimento dominante de currículo como um documento ou texto somente, e, sobretudo, concorda com as críticas que problematizam currículo como mera questão técnica e de organização dos conteúdos em um percurso.

Desta forma, estudantes, professores e os demais *praticantes* que constituem a escola, compõem meu compromisso com este trabalho. É neste sentido que busquei contribuir para a desconstrução de visões demeritórias de escolas que as têm colocado à margem, a partir de concepções homogeneizantes que a ciência moderna nos deixou.

Durante os anos dedicados ao magistério nesta escola, não raras foram as vezes que percebi o comprometimento dos docentes que a fazem a cada dia. Apesar dos intensos descompassos entre aquilo que fora planejado para o ano letivo e o que foi possível- muitas vezes interrompido pela necessidade de uma paralisação e/ou greve na defesa pela manutenção de algum direito, ou luta por outros - o grupo de professores sempre se manteve engajado e comprometido com o trabalho.

No entanto, no ano de 2018 tivemos acesso ao resultado da avaliação feita no ano anterior. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sinalizava então uma dissonância entre aquilo que fora produzido cotidianamente na escola em vista do resultado apresentado. Este movimento trouxe diversas inquietações e um sentimento de profunda frustração que moveu meu interesse por compreender melhor essa realidade, pois, apesar dos resultados observados naquele índice, foi possível presenciar o engajamento profissional presente nesta escola, sobretudo no ciclo de alfabetização.

Oliveira (2013) alerta-me neste momento, contribuindo de forma especial, quando afirma:

Sabemos que apenas esse mergulho na realidade vivenciada e produzida pelos *políticospraticantes* do cotidiano nos abre possibilidades de ir além de uma compreensão genérica e, por isso mesmo, precária, daquilo que se vivencia e produz, em termos de currículo e de processos de *aprendizagemensino*, cotidianamente, nas escolas. (OLIVEIRA, 2013, p. 379)

Perspectivas e frustrações acompanharam os meus primeiros anos de magistério público, ancorados pela resistência com a categoria na luta por melhores condições de trabalho. Neste cenário, incertezas, angústias e sucateamento da rede pública estão presentes na pesquisa em nível municipal.

Diante de intensos ataques e desvalorização maciça do magistério público municipal, a escola recebeu a visita da supervisora - profissional que tem como função na rede municipal fazer o acompanhamento pedagógico juntamente com a equipe pedagógica da escola, de modo a colaborar em seu planejamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Neste momento, em reunião com a gestão da referida unidade escolar, a supervisora a interrogou sobre os motivos pelos quais não se alfabetizava naquela unidade, justificando seu questionamento em resposta ao baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse questionamento foi o que impulsionou o interesse pela pesquisa, ainda que inicialmente a pergunta que movia a pesquisa estivesse operando como uma “cortina de fumaça”, ou seja,

ela me distanciava do mergulho necessário para compreender a realidade da escola. Essa discussão encontra-se melhor desenvolvida no capítulo em que me dediquei ao ciclo de políticas e ao ciclo de alfabetização. Aqui apenas contextualizo a fim de apresentar ao leitor o modo como questões do cenário mais amplo alimentaram as reflexões que me levaram a realizar este trabalho.

Outro movimento que este questionamento sobre o resultado alcançado no IDEB arrola é a produção do efeito que aqui nomearei de “cascata”, pela característica que o movimento produziu na escola, onde, hierarquicamente, desencadeou cobranças da secretaria à gestão escolar e progressivamente desdobrou-se aos professores. Assim, ancorado pelo resultado apresentado no IDEB (2017) até a sua “ponta do *iceberg*”- a sala de aula -, percebemos que, além da responsabilização da escola por seus resultados, o questionamento encontra-se equivocado também ao relacionar somente o fator alfabetização na conta deste resultado.

O “efeito cascata” tem seu início no resultado aferido a partir desta avaliação⁴ em larga escala para todo o país. Sendo assim, para a composição do número é calculada a média padronizada da Prova Brasil - avaliação que tem como referência conteúdos de português e matemática aplicada no 5º ano de escolaridade, realizada a cada dois anos - e o tempo médio de conclusão de cada ano escolar. A partir da divulgação dos resultados, gestores municipais têm um “espelho” de cada unidade, culminando na responsabilização das escolas pelos mesmos. O duplo efeito perverso desses resultados produz uma cobrança externa por parte das secretarias de educação e pela forma como cada escola passa a ser vista hegemonicamente pela sociedade. Algumas expõem os resultados em seus portões, e, em outro sentido, internamente, o clima de frustração e procura pelos erros cometidos no processo aprisionam muitos *praticantes*.

A partir deste mecanismo, é evidente o perigo que tais avaliações nos colocam: o que deveria servir para avaliar governos e suas políticas para a educação pública desloca a responsabilização para as escolas. Neste sentido, o que entra em jogo é o trabalho desenvolvido por nós - profissionais das escolas - desconsiderando nesta avaliação as condições para sua produção, os sujeitos envolvidos, o contexto local, o que é produzido e não pode ser perceptível por este instrumento, entre outros. Alves (2010) contribui nesta defesa quando afirma que:

⁴ Essa discussão está desenvolvida no segundo capítulo desta pesquisa, no qual me dedico a explicar os objetivos e pressupostos da Prova Brasil, que compõe parte do resultado do IDEB.

Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico. (ALVES, 2010, p. 1)

A grande preocupação que esta temática me impôs foi o efeito dessa política nos *praticantes* do cotidiano escolar. A lógica neoliberal envolve as armadilhas de responsabilização aos professores através de seu discurso, que, regida pelas leis do mercado, é caracterizada pelas dimensões da concorrência e da forma da empresa privada. Além de disciplinar as condutas, o neoliberalismo promove um autogoverno dos indivíduos de modo que eles se conformem a certas normas (DARDOT & LAVAL, 2009 apud ANDRADE, 2019, p. 219).

Minha preocupação foi a de que muitas vezes os docentes podem “embarcar nesta canoa furada”, como observei nas conversas com a escola com a qual a pesquisa dialogou. Essa avaliação, no uso que faz de seus resultados, sintetiza em instrumentos precários e parciais a qualidade das instituições, trazendo seus resultados matemáticos como inquestionáveis. Nesta visão moderna de ciência, ao querer iluminar, busca a regulação dos sistemas de ensino, que encontra-se explicitada ao longo da discussão do trabalho.

Desta forma, temos uma grande problemática: a busca incessante pela homogeneização dos sistemas educacionais. Oliveira (2013), sobre essa questão, argumenta que:

Trata-se de um problema político-epistemológico que requer pensar a homogeneização no contexto das formas sociais de padronização com base no ideário hegemônico, e a necessidade de inscrever este debate na discussão sobre o direito à igualdade e à diferença de sujeitos, conhecimentos e culturas, que, longe de poder ser colocada em termos de oposição igualdade x diferença, precisa ser pensada como complementariedade. (OLIVEIRA, 2013, p.377)

Assim, neste movimento perverso que alimenta a culpabilização das escolas e de seus *praticantes* pelos resultados alcançados, observou-se um duplo mecanismo: não são fornecidas condições mínimas de trabalho, a responsabilidade é jogada de forma unilateral para a categoria docente, que resiste a cada dia, e outros saberes não são levados em consideração, bem como o contexto. Neste sentido, frente ao que o IDEB valoriza, as produções cotidianas ficam invisibilizadas por baixo ou por trás do número de uma avaliação em larga escala que não dá conta de responder às inúmeras variáveis que compõem as singularidades de cada contexto.

Foi necessário então, a partir das pulsantes inquietações que são colocadas, compreender algumas questões: o que acontece nesse espaço que a estatística não é capaz de mostrar? Quais são as atividades incontáveis e plurais presentes nessa realidade? Quem são os *praticantes* que têm direito a ter vez e voz nesta discussão? O que elas dizem e produzem? Como produzem? Qual é a importância em discutir essa temática e colocá-la em diálogo com os ataques sentidos pelos praticantes da escola?

Essas são algumas das questões iniciais que moveram o caminhar desta pesquisa, que se insere nas abordagens qualitativas das pesquisas em educação e seu imenso potencial. Usei muitas vezes o “nós” como forma de operar com muitos que falam comigo e através desta pesquisa. Muitos que são silenciados ou não se sentem como produtores de currículo e ciência. Muitos que as visões demeritórias de escolas formaram uma distorção do que estes *praticantes* são e fazem nas escolas. Falo também com meu grupo de pesquisa, que tanto contribui para minha formação contínua. Nós nos empenhamos em visibilizar o que tem sido apagado em Jardim Gramacho.

Nesta pesquisa procurei ressaltar a potência que existe no interior da escola, e que não é percebida, ou, como lembra Certeau (1994), não é captada quando se vê do alto. Assim, é importante destacar o ponto de partida que impulsionou essa pesquisa: as cobranças da supervisão da Secretaria Municipal de Educação sobre os resultados do IDEB (2017), no qual a escola em que esta pesquisa se inseriu ficou classificada em “estado de alerta”.

Dialoguei com os estudos *nosdoscom*⁵ os cotidianos (ALVES, 2008), ao refletir sobre essa impossibilidade de se perceber através de avaliações em larga escala as ricas produções dos cotidianos escolares. Penso na emergência em assumirmos o enfrentamento necessário daquilo que há tempos atormenta os sentidos de docência. Oliveira (2013) contribui com essa perspectiva quando afirma que:

É nesse sentido que entendemos a impossibilidade de se avaliar as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar as “misturas” que fazemos entre normas, circunstâncias e características que vivemos, dos grupos e locais em que estamos inseridos. (OLIVEIRA, 2013, p. 383)

É neste cenário de sucateamento da rede municipal de Duque de Caxias, de precarização do trabalho docente e de cobranças da Secretaria Municipal de Educação desse município, que a pesquisa começou a ganhar vida. Pelo incômodo de uma professora

⁵ Esse termo de forma aglutinada refere-se ao campo em que esta pesquisa está filiada, no entanto, ao longo do texto, optei em alguns momentos por utilizar apenas o “com” pela maior fluidez percebida.

alfabetizadora comprometida com seu trabalho, a angústia coletiva percebida *nosdoscom* os colegas de escola e com o contexto de incertezas que a rede pública impõe a partir dos recentes acontecimentos que ameaçam o serviço público municipal.

Assim, neste estudo busquei compreender as *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) empreendidas pelos docentes que se refletem nas produções dos alunos no cotidiano observado, como os diversos sujeitos pensam e produzem currículo e o quanto estão contribuindo para o êxito nesta realidade, que não aparecem nos resultados apresentados no IDEB (2017). Neste sentido, pretendi ressaltar aquilo que as avaliações em larga escala não são capazes de perceber.

Assumi como compromisso político apresentar nesta pesquisa o que foi percebido com todos os sentidos pelos praticantes das escolas: desde a realidade singular do bairro onde a escola está inserida, como as lutas da categoria por valorização do magistério, o sucateamento da rede pública municipal, bem como a produção incaptável pela hegemonia. Acredito na complexidade dos cotidianos e, neste sentido, concordo com Oliveira (2013) quando salienta que:

Não há sujeitos de conhecimentos dissociados de sujeitos de culturas, valores e sentimentos e é com essa inteireza que desenvolvemos não só nosso entendimento do mundo, como também nossas ações sobre ele, nossas convicções e nossas formas de expressá-las (OLIVEIRA, 2013, p. 385).

Cabe ressaltar que não procurei condenar as avaliações em larga escala, mas problematizar seus limites e consequências quando não se consideram outros fatores que compõem os cotidianos escolares, bem como a impossibilidade em perceber tudo o que é produzido em cada escola.

Acredito ser de extrema importância a problematização dos efeitos nocivos que as avaliações em larga escala podem provocar nos cotidianos escolares, pois, além desses instrumentos não levarem em consideração os diferentes contextos nos quais as escolas estão inseridas, responsabilizam-se as escolas e seus profissionais diante dos resultados apresentados, e criam-se rankings e mal-estar no ambiente educacional. Neste movimento, essa política omite a responsabilidade dos governos através deste instrumento unificado.

A abordagem *teóricometodológica* inscreve-se nas pesquisas *com* os cotidianos. Assim, não optamos por uma busca em representar um lugar, seus problemas, entraves e conflitos, mas produzir narrativas a partir da escuta dos *praticantes* que produzem conhecimento no “chão da escola”.

O estudo aqui proposto adota a noção de *encontro* (GARCIA, 2015) como metodologia nas pesquisas e práticas desenvolvidas com os processos de formação docente e produção cotidiana curricular. Para a autora, essa noção que se remete a um *espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossas formas de pesquisá-los. Desta forma, o encontro como metodologia nas pesquisas faz parte das escolhas epistemológicas e políticas que defendo.

Partimos da premissa de que o encontro potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. Podem ocorrer ao acaso, podendo também ser intencionalmente possibilitados tanto como práticas instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas com a formação docente, em especial nos diálogos entre universidades e escolas. (GARCIA, 2015, P. 3)

Partindo desse pressuposto, entendo a formação como atividade contínua de transformação, lugar de movimento, que não busca uma chegada e sim a conquista da caminhada. Para além, esse movimento nos leva a refletir sobre nossos desafios, limites e perspectivas. Defendo a formação entendida como processo, sendo assim, o sucesso de determinada prática não pode estar prevista em cursos ou em algum currículo prescritivo.

Esse movimento permanente e contínuo precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar os processos de formação e refletir sobre suas possíveis direções. Entendemos que os diferentes *espaçotempos* nos quais as reflexões e os saberes sobre a escola e a docência se produzem são férteis para diálogos e práticas de formação instituintes. (SAMPAIO, RIBEIRO, MORAIS, 2014, apud GARCIA, 2015, p.3)

Ao refletir mais especificamente sobre os processos de construção histórica de *espaçotempos*, entendo o campo curricular como lugar em constante disputa, cabe salientar as defesas presentes nesta pesquisa. Nesta perspectiva *políticapepistemológica*, Mainardes (2006, 2011) traz importantes contribuições ao discutirmos a produção de políticas nos ciclos de alfabetização, na produção dos currículos, bem como por fazer um levantamento de estudos e reflexões em torno da temática de ciclos de políticas discutida no terceiro capítulo da dissertação.

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 46)

Busco, na interlocução com os autores, interrogar nesta pesquisa as perspectivas de formação entendidas como acúmulo, seu confronto com uma proposta de organização curricular e processo pedagógico em ciclos, que é mais compatível com a que defendemos. Por que defendemos esta proposta?

As propostas em torno das concepções de ciclos trazem em seu bojo premissas defendidas nos estudos com os cotidianos escolares, na qual esta pesquisa se insere. Essa proposta vai de encontro ao sistema seriado, ao defender uma proposta contínua de aprendizagem e não interrupção de um processo ao final de cada ano letivo. O ciclo é uma proposta que responde muito mais a problematizar a ideia da linearidade na construção dos conhecimentos, das aprendizagens, das experiências e dos saberes.

Desta forma, ela é compatível com esse campo ao apresentar-se como uma proposta democrática, integral, dialógica, que possibilita minimizar os mecanismos de exclusão no ensino fundamental, respeitando a diversidade e os ritmos de aprendizagem ao longo do processo. Sobre o assunto, Oliveira (2009) propõe uma construção possível de democracia ao afirmar que:

Quando se defende uma sociedade mais igualitária, na qual as oportunidades e direitos sejam os mesmos para todos, não se está considerando que uma sociedade democrática é aquela na qual as pessoas levam uma mesma vida. A igualdade de oportunidades não significa mesmidade nos caminhos trilhados, nem de escolha política, profissional ou pessoal [nem de pertença cultural]. A igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder se viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, desejos e valores. Concebendo-se a igualdade deste modo, não se pode aceitar nem a modelização da vida e o cerceamento da liberdade de escolha [...], nem as desigualdades [reais] nas oportunidades e direitos das sociedades capitalistas atuais, e nem, finalmente, a valorização excessiva de determinadas escolhas e talentos em detrimento da validade de outros (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Uma proposta alicerçada no ciclo de alfabetização pressupõe um modo de diferente de organização do tempo e do espaço, caracterizado em ser ampliado, no qual o estudante tem até o final de cada ciclo possibilidade para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

É essencial discutirmos a proposta e trazermos algumas reflexões que possibilitem compreender criticamente os processos de formulação e implementação de políticas de ciclos e políticas curriculares, pois elas atravessam o cotidiano escolar com o qual essa pesquisa dialoga. Nessa perspectiva, Mainardes (2006, 2011) fornece uma importante contribuição ao debate: e nesta pesquisa assume grande relevância para a argumentação no primeiro capítulo.

Parte especial deste trabalho buscou dedicar-se às produções cotidianas dos *praticantes* na escola. Neste momento, debruçei-me sobre as criações anônimas e

invisibilizadas socialmente que as avaliações em larga escala não são capazes de captar e compreender. Nesta pesquisa, assumo como compromisso trazer a potência deste espaço, suas lutas, resistências, sujeitos, currículos e desafios.

Por fim, com esta pesquisa busquei oferecer novas possibilidades para compreender as escolas a partir de dentro, valorizando seus protagonistas, que fazem a escola a cada dia, e que não necessitam que alguém fale por eles. *Praticantes* invisibilizados pelo poder hegemônico e pela demonização das escolas públicas brasileiras, em tempos sombrios e tenebrosos. Esta pesquisa tem como fio condutor a valorização da escola em tempos que se deseja aboli-la e sucateá-la, desfigurando todo o sistema público de educação.

Foi com esperança e medo que a escrita começou a surgir. Em um contexto de profundas reformas e cortes de verbas, principalmente as destinadas à educação, que inviabilizam as pesquisas no Brasil. Cenário de ataque às universidades e também às classes populares, através da reforma da previdência em andamento. Medo e esperança caminham juntos neste curso de Mestrado em Educação. Esperança ao oferecer novas possibilidades para pensar a pesquisa, que elevem e dêem aos *praticantes* cotidianos que produzem conhecimento no “chão da escola” seu reconhecimento, e medo em pensar na possibilidade da pesquisa ficar em um limbo neste país, a partir dos ataques e desmontes por parte dos governos federal, estadual e municipal

O município de Duque de Caxias, no qual realizei esta pesquisa, vive há dois governos uns dos seus piores momentos. São crescentes, sobretudo a partir do ano de 2016, o visível sucateamento e desvalorização da categoria docente e ataques ao plano de carreira do servidor municipal. Contudo, antes desses movimentos mais incisivos dos governos, as condições de trabalho e permanência do aluno na escola com qualidade eram ausentes. Muitas escolas, há décadas, encontram-se precarizadas e sob difícil acesso; enquanto outras sofrem com os alarmantes índices de violência no entorno. Todo esse contexto influencia no cotidiano escolar, do quê e como é praticado. Essa discussão será desenvolvida neste trabalho em seu segundo capítulo.

A contextualização realizada a priori tem como objetivo situar o leitor na realidade em que esta pesquisa se insere, pois, ao adentrarmos no campo dos estudos com os cotidianos, devemos nos deixar sensibilizar pelo que compõe, enreda e tece a singularidade de cada realidade, suas subjetividades, conflitos e nuances.

Após levantamento da literatura da área no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as palavras-chave “IDEB” e “avaliações em larga escala”, foram encontrados 730 trabalhos. Temos o

primeiro trabalho envolvendo a temática no ano de 2007 (ano de criação dessa política). Foi observado o crescente interesse por parte dos pesquisadores pelo tema ao longo dos anos, com os mais diversos desdobramentos. O quadro a seguir ilustra esse levantamento, por ano.

ANO	TRABALHOS PUBLICADOS
2007	1
2008	5
2009	12
2010	26
2011	42
2012	58
2013	87
2014	84
2015	101
2016	111
2017	102
2018	101

A primeira pesquisa, publicada em 2007, focalizou na questão do financiamento à educação, e, ao longo dos anos, outras abordagens foram surgindo a partir da temática. Muitos trabalhos dedicaram-se às questões mais amplas ao contexto local. Foi observado o aparecimento de pesquisas relacionando a política de formação de professores, resultados das escolas, discussões em torno do conceito de qualidade, relação entre o IDEB e o fator socioeconômico.

Muitas dessas pesquisas enfatizaram seus estudos na elevação dos índices e as estratégias para este alcance, além das interfaces com o papel do gestor escolar. Nos estudos *nos doscom* os cotidianos, onde esta pesquisa se insere, dois trabalhos se aproximaram da perspectiva que adoto, na busca em desinvisibilizar os cotidianos. No entanto, distanciamos-

nos pela preocupação que mobilizo nesta pesquisa com o exercício de denúncia em diversos momentos: da responsabilização da escola ao abandono local.

Neste sentido, comprometo-me em mergulhar no cotidiano escolar, de modo a produzir dados que contribuam para uma melhor compreensão das diversas possibilidades de produção curricular. O trabalho justifica-se pelo compromisso com a justiça cognitiva e social dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) desta pesquisa, são eles: profissionais da escola e da rede, alunos e comunidade escolar. Mergulho assim com todos os sentidos nesta compreensão:

Estudar o cotidiano permite repensar e compreender a relação entre os textos das políticas educacionais, aquilo que os influencia política e pedagogicamente e as práticas cotidianas de modo diferente do aprendido, reconhecendo nas práticas muitas das “fontes” daquilo que os textos ou o pensamento hegemônico supostamente criam ou impõem, permitindo reformular a noção da relação entre norma/modelo e exceção, buscando fazer falar as dimensões da vida que a modernidade com seu formalismo e valorização do abstrato, emudeceu. (OLIVEIRA, 2013, p. 381)

Para uma melhor organização deste trabalho, optei por dividi-lo em três capítulos e por fim, teço uma consideração sobre a pesquisa. Assim, no primeiro capítulo, intitulado *Caminhos teórico-metodológicos pensadospraticados*, inicio narrando meu percurso acadêmico e algumas das complexidades que enredaram minha formação desde a Educação Básica. Neste momento, o diálogo é tecido com alguns autores e noções⁶, dentre eles Didi-Huberman (2011), ao operar com a noção de vaga-lumes nesta pesquisa; e Certeau (1994), ao compreender esses protagonistas como *praticantes*; assim como a noção *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), que amplia a forma de compreendê-los. Em seguida, o movimento escolhido é o de contar como chego à temática da pesquisa, as principais inquietações e questionamentos iniciais, bem como apresentar o processo de desconstrução epistemológica durante os estudos. Aqui, conecto-me com Santos (2002), ao refletir sobre a *razão indolente*, presente em meu processo de desconstrução epistemológica, assim como o pensamento *abissal* (SANTOS, 2010), presente no modo moderno de pensar a pesquisa do qual fui me distanciando. Enfim, é com Von Foerster (1996) que começo a compreender meu processo de desconstrução epistemológica ocorrido ao mergulhar mais profundamente nos estudos com os Cotidianos.

Ainda nesse capítulo, anuncio os interlocutores que se fazem presentes nesta pesquisa, pois são eles os *praticantes* da escola e os autores que fundamentam este trabalho. O diálogo é

⁶ As noções serão explicitadas nos capítulos onde as discussões serão desenvolvidas.

tecido teoricamente com: Alves (2008); Alves e Garcia (2002); Alves e Oliveira (2002, 2008); Certeau (1994); Didi-Huberman (2011); Fetzner (2007); Freitas (2003, 2011); Garcia (2015); Larrosa (2002); Mainardes (2006, 2011); Morin (2007); Nóvoa (2017); Oliveira (2012, 2013); Santos (2002, 2010, 2011) e Spinoza (2009).

Em seguida, justifico a opção pelo uso das narrativas ao estudo, bem como das escolhas metodológicas-políticas-epistemológicas com as quais me filio. Neste momento destaco alguns dos fios que desenham a pesquisa, bem como a tarefa que proponho neste estudo. Ainda nessa etapa do texto, atrevo-me a lançar a noção *possíveispraticados* (GARCIA; BOTELHO, 2020), termo formulado durante a escrita deste trabalho e publicado em artigo no ano de 2020, em parceria com Alexandra Garcia. Em seguida, apresento possíveis camadas de discussão que envolvem a investigação proposta. Cabe destacar que, no entanto, tais discussões aparecem como possibilidades de ampliação dos estudos, não possíveis em um trabalho de dissertação por demandarem mais tempo de estudo e aprofundamento. Neste sentido, desenho, ainda que de maneira breve, as discussões acerca do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, 2011) e ciclo de alfabetização (FETZNER, 2007) e (FREITAS, 2003, 2011) que enredam as práticas cotidianas. Essa escolha justifica-se pelo questionamento da supervisora escolar municipal sobre a não alfabetização no ciclo, relacionando-a ao baixo índice apresentado pela escola no IDEB de 2017.

Sigo, no segundo capítulo - Do municipal ao nacional: o complexo contexto da pesquisa - apresentando a contextualização da pesquisa, a partir do panorama nacional e municipal no qual a pesquisa se enreda. Esse capítulo se dedica a narrar as perdas e retrocessos nas escalas nacional e municipal. Em síntese, relato inicialmente um pouco dos ataques à categoria docente a partir de 2016, bem como as lutas do magistério público municipal frente aos discursos demeritórios e das retiradas de direitos. Apresento como cenário os dois governos municipais que influenciaram os rumos das políticas locais. Busco apresentar neste momento as principais perdas e retrocessos que alteraram um dos melhores planos de carreira nacionais.

O terceiro e último capítulo, intitulado O que a estatística não viu, dedica-se de forma especial aos *praticantes* da pesquisa. Apesar de aparecerem ao longo do texto, é neste capítulo que suas histórias, produções e práticas vaga-lumes são sentidas de forma mais especial. Por fim, busco contribuir para a desinvisibilização das produções curriculares que ocorrem no ciclo de alfabetização na instituição com a qual a pesquisa dialoga. Através das narrativas dos *alunospraticantes* proponho uma conversa com os currículos dos *praticantes* e as contribuições de Certeau (1994), Larrosa (2002), Spinoza (2009) e Didi-Huberman (2011).

Foi nesse capítulo que busquei mergulhar mais profundamente na realidade social de Jardim Gramacho, ressaltando muitas das questões invisibilizadas e que passam distante dos indicadores de qualidade. Nele, faço uma retomada histórica do movimento de emancipação da cidade de Duque de Caxias, antes, distrito de Nova Iguaçu; sua divisão distrital, após a emancipação e alguns dos principais dados geográficos e econômicos. Neste capítulo também opere de forma dialógica com as narrativas da comunidade de Jardim Gramacho, de modo a apontar algumas das complexidades que enredam os seus cotidianos, assim como a política do IDEB e seus pressupostos. Ao final, narro parte da história do aterro sanitário que tanto marcou o bairro e a subsistência de muitas famílias, bem como a desativação do mesmo em 2012. Com este capítulo busco elucidar as dissonâncias entre os dados estatísticos e a realidade local com a ajuda de Certeau (1994), Didi-Huberman (2011), Freitas (2003, 2011) e Garcia (2003).

Este trabalho atravessa muitas imprevisibilidades cotidianas. Desta forma, é importante ressaltar que durante a escrita desta pesquisa, a mesma foi atravessada por cenários, acontecimentos e sentidos que a construíram. Movimentos de retomada de fôlego foram necessários em diversos momentos. Seja pela luta da categoria municipal de Duque de Caxias contra os ataques ao plano de carreira municipal, seja pelas retiradas de direitos trabalhistas na esfera nacional, ataques do governo federal às universidades e às pesquisas, bem como a pandemia de Covid- 19 que atravessou o cenário mundial.

Escrever em tempos de isolamento social foi um dos maiores desafios. Enquanto linhas neste texto eram digitadas, muitas pessoas faleceram com esta doença. Momentos de angústia, medo e solidão acompanharam desde março de 2020 esta pesquisa. Encontros remotos, aulas suspensas e afastamento social teceram parte da escrita. Ao final deste texto descrevo um pouco mais desse momento que atravessou os modos de fazer e sentir a pesquisa, bem como o papel que o governo federal ocupou neste panorama de enfrentamento à pandemia.

1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS *PENSADOS PRATICADOS*

1.1 Trajetória vaga-lume na rede pública

Usei como referência a metáfora dos vaga-lumes ao longo desta pesquisa, pois no encontro com as ideias de Didi-Huberman (2011) me conectei com o que buscava ao longo da pesquisa. Assim como para o autor, os vaga-lumes me remetem a singularidade desse inseto em nossos cotidianos. Conectados com a natureza, são reconhecidos pelo brilho esverdeado, que pode ser contínuo ou intermitente, no entanto não é só por seu brilho que a representação desse inseto ganhou força nesta pesquisa. Conforme já explicitado em sua obra, Didi-Huberman (2011) sinalizou o desaparecimento aos nossos olhos desses resistentes insetos, que migraram para outras comunidades luminosas.

O autor inspirou-se na obra de Pier Paolo Pasolini, ao refletir sobre sua insatisfação com a situação política de seu país. Pasolini demonstrou, metaforicamente apoiado no fenômeno do desaparecimento dos vaga-lumes (ocasionado pela poluição ambiental da atmosfera e da água), sua crítica e indignação com o crescente fascismo na Itália. Ao mergulhar nessas reflexões, Didi-Huberman (2011) afirma que estes insetos não estão visíveis pelo ofuscamento de outras luzes, os grandes holofotes de poder, contudo, na construção de sua reflexão sobre *as sobrevivências*, o autor afirma que, apesar dessas luzes, os vaga-lumes migraram para outras comunidades luminosas, onde se tornou possível a sobrevivência. Didi-Huberman também alerta que eles desapareceram do campo de visão de quem renuncia admirá-los, segui-los. Então, para o sentido que me apropriei nessa pesquisa, acredito que percepções mais atentas são capazes de enxergá-los.

Aproximo-me da realidade do magistério municipal de Duque de Caxias, ao perceber o movimento migratório⁷ para outras redes de ensino, após as recentes leis de ataque ao plano de carreira do servidor público municipal da educação, além das lutas pela sobrevivência. No entanto, ainda existiam luzinhas pulsantes em Jardim Gramacho, com as quais dialoguei e tentei contribuir para desinvisibilizá-las diante dos holofotes que constituem o IDEB e que acabavam por ofuscá-las. Percebo nos vaga-lumes a cor e a resistência que tento expressar ao longo deste trabalho, que traz em seu bojo a esperança na valorização da educação pública

⁷ Refiro-me neste caso às saídas de profissionais da rede municipal de Duque de Caxias e ingresso em outras redes municipais. Movimento ocasionado pela desvalorização do magistério municipal.

brasileira; compromisso com os sujeitos que fazem a escola e produzem para além dos que tentam ofuscar o brilho dos vaga-lumes - nossos *praticantes*.

O início da carreira docente é marcado por muitas incertezas. Algumas vivências profissionais já mostravam, desde os estágios, os grandes desafios do magistério. Minhas primeiras experiências foram em instituições privadas, mas, anos depois, optei pelo magistério público. Esse desejo é despertado em mim quando atuava como docente em duas escolas privadas na cidade de Niterói. Dentro dos moldes de escolas que preparavam a elite e que poucos vínculos eram estabelecidos com minha realização pessoal, resolvi tentar concursos públicos.

Sobre minha realização pessoal, refiro-me à trajetória acadêmica e pessoal que trilhei até aqui. Estudante de instituições públicas, desde o primeiro ano do ensino fundamental, sonhei com grandes melhorias para as redes pelas quais passei. Sempre estabeleci vínculos afetivos com os profissionais das escolas e encarava os espaços escolares como a extensão da minha casa. Muitos professores, com os quais cruzei em minha trajetória e que me formaram, foram sempre admirados por mim.

Nascida em família humilde e com pouca formação escolar, sobretudo a partir do segundo segmento do ensino fundamental, precisei caminhar com pouco auxílio dos meus pais, por quem carrego com grande paixão em meu peito, a enorme gratidão pelo incentivo à longevidade escolar. Sempre presentes nas reuniões escolares e atentos às orientações das professoras, faziam o possível para que aquele espaço fosse aproveitado ao máximo por mim.

Meus pais depositaram, ao longo da minha trajetória escolar, a possibilidade de transformação da minha própria vida. Apesar de não conhecerem Paulo Freire, orientaram-me como se o conhecessem. Em mim, projetavam um pensamento emancipador, e que seria através deste esforço que eu “chegaria lá”. Frases como: “depende de você; A partir daqui não posso ajudar; mas, você sabe que é importante para você”; acompanharam-me durante a trajetória. E, apesar de hoje ter o discernimento sobre os diversos fatores que contribuem para a longevidade escolar, não posso negar que os conselhos possibilitaram um caminhar mais autônomo.

Ao final do ano de 2005, concluí o ensino fundamental e sou orientada na Escola Municipal Portugal Neves, onde cursei todo o ensino fundamental, a escolher quatro escolas para o sorteio de vagas para o ensino médio. Entre elas, elejo mesmo sem conhecer, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, para o qual fui encaminhada para matrícula no início do ano seguinte.

Concluí o Curso Normal (formação de professores) em 2009, ainda muito perdida quanto ao que escolher para realizar os exames vestibulares, via-me dividida entre Psicologia e Pedagogia. Neste mesmo ano, recebi uma mensagem de uma amiga através de uma rede social, que me avisava da minha aprovação para o curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Cursei durante os cinco anos a graduação e ali comecei a interessar-me pela escolarização das camadas populares. Uma formação de vertente marxista ampliou a forma como, até então, eu percebia os diferentes percursos escolares. Minha monografia respondeu parte das inquietações no início da pesquisa, e, apoiada nos estudos de Bernard Lahire, comecei a estabelecer um vínculo muito forte com diversos movimentos sociais.⁸

Atuei como coordenadora de dois cursos pré-vestibulares sociais, juntamente com colegas de outros cursos de graduação. Alguns atuavam como coordenadores e outros como professores. Assumíamos como compromisso social investir, ainda que modestamente, através de doações, o fomento do curso. Xerox, passagens e atividades culturais eram custeadas através do rodízio de doação de bolsas que alguns de nós recebíamos. Os cursos funcionavam nos prédios da Universidade Federal Fluminense- UFF, sendo um no Campus do Valonguinho e o outro no Campus do Mequinho.

Nossa recompensa era o número significativo de estudantes aprovados em cursos superiores. Funcionávamos como uma rede, que era retroalimentada pelos colegas que aos poucos cursavam as graduações e concluíam seus cursos. E nesta dinâmica colaborativa nos formávamos com os vestibulandos. Tratava-se de um curso noturno, onde nos revezávamos entre a graduação, o trabalho - a maioria de nós trabalhava - e o atendimento aos estudantes. Anos maravilhosos e de muito aprendizado.

Em 2015 concluí minha graduação e o desejo de uma carreira no magistério público começou a acompanhar-me. Até o momento, eu atuava em escolas da rede privada, bem conceituadas e referenciadas pela elite da cidade de Niterói, mas algo ainda me faltava. A relação estabelecida com as instituições era distante da desejada. Aquele compromisso que acompanhou o início da minha pesquisa acadêmica e culminou na monografia e a atuação nos cursos pré-vestibulares populares, de certa forma, eram “combustíveis” para minha caminhada profissional.

Iniciei os estudos e comecei a realizar provas de concursos públicos. Niterói, Maricá, Rio de Janeiro e uma cidade não tão conhecida por mim - Duque de Caxias - eram as opções.

⁸ Trabalho apresentado no ano de 2015, intitulado: Longevidade escolar nas camadas populares: possibilidades de sucesso; sob a orientação da professora doutora Regina Lúcia Cerqueira Dias.

Ouvia de colegas que os concursos de Duque de Caxias eram muito concorridos, que era uma das melhores redes públicas para trabalhar e que os profissionais eram valorizados através do plano de carreira. Ouvia também que as condições das escolas não eram favoráveis, e que a infraestrutura sempre foi condenada, mas que a categoria era muito atuante, e, principalmente, que o SEPE Caxias era um dos melhores sindicatos.

Mesmo sem conhecer a cidade e seus distritos, que são quatro, tentei e fui aprovada. Meu primeiro concurso e um dilema: deveria optar por uma das escolas privadas. E assim fiquei por três anos me deslocando de Niterói para Duque de Caxias. O tempo que ficava na condução coletiva muitas das vezes era o que eu mais refletia sobre as distantes realidades onde trabalhava.

Em Duque de Caxias, fui lotada em uma escola situada no bairro Jardim Gramacho, localidade marcada pela extrema pobreza e que, por muito tempo, aportava o maior aterro sanitário da América Latina. Não era difícil ouvir alguma história que contava parte da dura e triste realidade dos estudantes, muitos deles filhos e netos de ex-catadores de materiais que eram extraídos do lixão, que em determinado momento transformou-se em aterro sanitário. Em 2012, no entanto, o aterro foi desativado e a miséria assolou ainda mais os que dele tiravam seu sustento.

Em outro extremo, bem distante de Jardim Gramacho, atuava como professora alfabetizadora em uma escola montessoriana⁹, na região oceânica de Niterói. Estudantes com vivências culturais das mais diversas, alguns deles já falavam uma segunda língua. Realidade inimaginável a de Jardim Gramacho para os alunos do bairro Itaipu.

Esses foram os anos de maior dilema na vida profissional. Doía sair de uma escola, onde as questões sociais eram vividas intensamente nas salas de aula, onde a miséria era presente, e chegar à outra, onde era necessário sempre desconstruir com os alunos alguns valores que carregavam. Atuando com o mesmo ano de escolaridade, no entanto, atingindo objetivos diferentes de acordo com cada contexto.

Enquanto na rede privada eu cumpria o currículo prescrito pela instituição e o que íamos construindo além do imposto, na escola pública o compromisso primeiro era o de auxiliar no resgate à autoestima das famílias, na promoção de valores, sobretudo o da solidariedade e o da mediação de um pensamento mais crítico frente aos desafios que as

⁹ Escola montessoriana é a instituição de ensino que utiliza o método educacional criado pela educadora, pedagoga e médica italiana Maria Montessori. Formada no curso de medicina, ela trabalhou com crianças portadoras de necessidades especiais, e a partir dessa vivência desenvolveu o método montessoriano.

condições tão desfavoráveis impunham; e os conteúdos estavam sempre muito associados a essa reflexão sobre o contexto local.

Lembro-me de uma conversa com uma aluna de sete anos que marcou minha atuação docente. Nunca mais fui a mesma professora em Jardim Gramacho. Aquela experiência relatada invadiu-me de forma devastadora. Era um dia qualquer, e na sala de aula sempre fui a professora que cobrava pelo zelo dos poucos materiais, muitos deles fornecidos por mim, pois por muito tempo ficamos na rede municipal sem fornecimento de material. Então interroguei uma aluna sobre a ausência de seu caderno:

- Cauane, onde está o caderno que eu dei na semana passada?

- Tia, eu não trouxe!

- Ah, gente... Não acredito! Já cansei de falar com vocês sobre o cuidado e a responsabilidade com os materiais. Semana passada dei os últimos cadernos que comprei. Toda semana os lápis somem e as borrachas também. Eu não vou comprar mais nada, nem salário estou recebendo e vocês desperdiçam o material escolar neste ano. Sinceramente... Cauane foi o terceiro caderno que eu dei a você. Estamos em junho!

- Tia, me desculpa! Acontece que no domingo choveu muito e lá em casa encheu. Não deu tempo de pegar o caderno e muitas coisas. Eu só segurei minha irmã no colo.

Saí chorando da sala e pedi para a professora dirigente de turno ficar com a turma. Aquele dia marcou o início de um novo sentido sobre a escola municipal, os *praticantes* e a comunidade de Jardim Gramacho. No final do ano de 2017, decidi a não mais fazer parte da equipe da escola montessoriana. Encontrava-me muito envolvida com a realidade de Jardim Gramacho e com o movimento da rede municipal. Por um tempo fui representante sindical da unidade escolar na qual ainda trabalho e de onde nunca saí. Vivenciava os ataques à categoria e as injustiças ao magistério público municipal, o que muito me inquietava.

Os vaga-lumes - como designo os *praticantes* da escola -, a partir da leitura de Didi-Huberman (2011), tornam-se cada vez mais personagens vivos em meu cotidiano. Personagens caracterizados não só pela cor esverdeada que me remete a esperança na educação pública municipal, mas também pelos sentidos que tais personagens despertam em mim: compreendo-os como *praticantes* (CERTEAU, 1994) invisibilizados e ofuscados pelas políticas públicas, além de sujeitos que emanam energia vital em comunidades. *Praticantes* que ganham visibilidade especialmente pela (re)existência nas lutas que travam, assim como os vaga-lumes, tecendo cotidianamente táticas de sobrevivência diante dos holofotes - avaliações nacionais, conceitos prescritivos, visões demeritórias dos profissionais - que tentam ofuscá-los.

É importante salientar que alfabetizar em Jardim Gramacho envolve múltiplas variáveis, estratégias e um tempo maior do que o esperado pelos profissionais. Variáveis percebidas e compreendidas, quando, em determinado momento, necessitei sair de sala de aula e atuar na gestão da escola. Sobre a complexidade em alfabetizar, Oliveira (2013) nos oportuniza uma rica contribuição ao afirmar que:

Nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos das políticas curriculares oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implantá-las (as políticas). Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. (OLIVEIRA, 2013, p. 382)

Neste movimento, ao afastar-me da sala de aula e atuar em outra função, percebo algumas das incontáveis práticas produzidas cotidianamente, e que como os vaga-lumes, que tecem cotidianamente táticas de sobrevivência, são ofuscados pelos holofotes das políticas públicas, dos conceitos prescritivos do IDEB, que acabam por invisibilizar as práticas da escola.

1.2 Meu encontro com as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos

Em 2017, os alunos do quinto ano foram avaliados pela Prova Brasil¹⁰, e ao final do ano de 2018 percebi uma inquietação da direção escolar com os resultados apresentados, por serem abaixo do esperado. Em seguida, recebemos a visita da supervisão escolar, com a problematizaçãodos resultados, quando foi lançado o seguinte questionamento: Por que não se alfabetiza nesta escola?

A pergunta que tanto me causou inquietações e angústias, por nos responsabilizar pelo suposto insucesso na alfabetização, foi gerada por uma lógica que possui duas grandes armadilhas: culpabiliza os professores de forma unilateral pelos “problemas” da educação e, em sentido mais profundo, faz com que esses profissionais internalizem tais lógicas como um reflexo de seu trabalho, ao ponto de aceitarem e atribuírem a si o “fracasso” do ensino.

¹⁰ De acordo com a página do MEC, a Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Neste sentido, a pergunta que, de forma unilateral, desloca o problema para a escola, não responde e nem faz sentido quando analisamos o que é levado em consideração na composição do número que forma o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Na verdade, provoca, em uma reunião pedagógica, uma aflição em mim como profissional, pois, assim como alguns colegas, procurava encontrar em meu trabalho, bem como na forma como eu alfabetizava, explicações que pudessem ajudar de imediato a melhorar aquela situação, como se existisse uma receita que pudesse sanar os problemas. Neste processo, a angústia em retornar para a sala de aula todos os dias me desestimulava e eu não parava de pensar em como nossa escola estava “mal colocada”, como se fossemos os piores professores da rede municipal. Desde então, comecei a pesquisar sobre a política.

De acordo com o site Q-Edu Academia, visitado em 2019, o IDEB é calculado da seguinte forma:

O Ideb é resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0. (QEdu Academia, s/d.)

Ao deslocar para a escola a responsabilidade pelo resultado alcançado no índice, atribuindo-lhe como causa apenas a alfabetização, ou, como na compreensão da supervisora, a falta dela, a indagação feita diretamente pela supervisão escolar mostra-se equivocada, pois, ao observarmos a composição do número, podemos perceber que o mesmo é produto do rendimento e do desempenho escolar, conforme explicitado na página do QEdu Academia em citação acima mencionada.

Neste momento, ainda sem contato com o campo dos estudos com os Cotidianos, e movida pelo que Santos (2002) denomina de razão indolente, termo empreendido pelo autor para referir-se a uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, caracterizada por quatro formas distintas: impotente, arrogante, metonímica e a proléptica, busquei com a pesquisa respostas que pudessem ajudar na superação daquele problema. As razões que mais me interessam destacar são: proléptica e metonímica, pois foram as que se fizeram presentes em meu pensamento no início da pesquisa.

Segundo Santos (2002), a razão hegemônica tornou-se obcecada pela totalidade, entendendo que não há parte que seja compreendida fora da relação com o todo e que esse tem primazia sobre as partes. A razão metonímica se insere com a força de sua imposição no

mundo e não pela razão, ao considerar-se a única forma de racionalidade - “o conhecimento” - , não se importando em descobrir outros tipos de racionalidade e, ao mesmo tempo, adotando o movimento de buscar uma das partes como referência, o que acaba por subtrair toda a riqueza presente no mundo. Já a razão proléptica caracteriza-se por conceber o futuro a partir de um tempo linear e julga saber tudo. Nesse movimento, o autor afirma que ela dilatou enormemente o futuro ao entendê-lo como uma evolução/progresso do que temos agora. Desta forma, para a razão proléptica é sempre irrelevante voltar-se para as ações do presente e pensar sobre as possíveis implicações dessas no futuro, entendendo-o como independente do que esteja sendo tecido hoje.

Movida por este pensamento, busquei na pesquisa acadêmica respostas para o fracasso que eu via no ciclo de alfabetização. A pergunta que inicialmente alimentava minha pesquisa era: Por que não conseguimos alfabetizar apesar de termos profissionais tão qualificados em nossa unidade escolar? Esse problema de pesquisa foi gerado pelo questionamento sobre a formação de alguns colegas ser considerada como “avançada” - Mestrado e Doutorado - e ainda assim não conseguirmos alfabetizar.

Ancorada pelo sentido valorizado pela modernidade - o da visão - procurei inicialmente, na pesquisa, encontrar a resposta para que eu pudesse dar uma solução para o que tanto me incomodava. Angustiada, pela primeira vez procuro o mestrado acadêmico, lugar que eu considerava tão distante de meu horizonte. E foi no encontro com o grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos e Currículos e Cotidianos, que, durante o ano de 2019, iniciei minha desconstrução epistemológica e o encontro prazeroso com o campo dos cotidianos.

Percebi que eu estava trilhando o caminho errado e que ele iniciara com a pergunta errada. Ela movia uma perspectiva hegemônica de encontrar as falhas nos interiores das escolas, e, se eu continuasse com aquela pergunta, provavelmente a culpa poderia recair sobre quem?

Em meio ao segundo semestre de 2019, cursando uma disciplina obrigatória do curso de mestrado, percebo-me perdida. Eu, que estava tão certa do que ia pesquisar, agora não consigo encontrar um caminho. Três semanas angustiantes, quando precisei repensar todo meu projeto de pesquisa e encontrar o que chamamos de “pulo do gato”.

Em uma tarde, sentada na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, esperando o horário da aula da professora Nilda Alves, a reflexão toma conta de mim. No momento em que tomava meu café, exausta de mais um dia de trabalho e estudos, a pergunta certa, ou melhor, a que me fez caminhar até aqui na pesquisa

aparece. Ainda não sei se ela foi a melhor, ou se existe outra que contemple as perspectivas que projeto neste trabalho, mas ela, sem dúvida, corresponde ao compromisso que coloco nesta pesquisa.

O que é produzido no ciclo de alfabetização em Jardim Gramacho e que o IDEB não é capaz de captar? Outras perguntas fomentam e complementam os anseios da pesquisa, como: Que bairro é esse? Qual é a rede municipal? Como ela está no panorama municipal e nacional? Quem são os *praticantes*, o que e como produzem?

Von Foerster (1996), em uma explicação que retira do relato de Carlos Castañeda, afirma que “tu não podes ver o que não podes explicar. Trata de esquecer de suas explicações e começarás a ver”. É exatamente nesse encontro com os estudos de Von Foerster (1996) que comecei a compreender meu processo de desconstrução epistemológica. Eu precisava “crer” para poder “ver”, ou seja, compreender o cotidiano rico no qual eu estava mergulhada. Segundo o autor, devemos compreender o que vemos, do contrário não vemos.

Assim, quando o “pulo do gato” chegou, não consegui pensar em outra coisa, além de tentar visibilizar os sujeitos, histórias e práticas vaga-lumes. *Praticantes* que emanam luz própria através da prática e que não pode ser apagada pelas políticas públicas ou por avaliações generalizantes que desconsideram as especificidades locais. Sujeitos de resistência que, como os vaga-lumes, buscam através de ações múltiplas e singulares a sobrevivência diante dos holofotes que os ofuscam. Luz verde que representa a esperança presente e pulsante nos cotidianos escolares. Assumi, conforme já afirmado na introdução, compromisso cognitivo e social com os *praticantes* da escola e da rede pública municipal. E, nesta pesquisa, muitas vozes e sentidos estão presentes.

1.3 Com quem conversamos?

Mergulhada nos estudos com os cotidianos escolares, busquei por meio desta pesquisa que se insere na abordagem qualitativa, compreender a escola pesquisada. Neste sentido, dialoguei com os *praticantes* da escola e com os principais autores que se dedicaram a fortalecer os estudos no campo dos cotidianos, bem como com outros pesquisadores que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na escola, nosso diálogo foi tecido a partir dos encontros com aqueles que formam a complexidade desse *espaçotempo* – alunos, professores, equipe pedagógica e comunidade

escolar. Contudo, foi mais concretamente nas produções e narrativas dos estudantes que busquei visibilizar as produções cotidianamente produzidas. Neste sentido, acreditamos que no encontro com Spinoza (2009) poderemos compreender a força mobilizadora dos *bons encontros* na produção dos currículos, atravessados pela *experiência* (LARROSA, 2002) que marca os sujeitos da pesquisa.

Nos estudos com os cotidianos, defendemos a partir da produção de Nilda Alves a necessidade de alguns movimentos¹¹ metodológicos necessários para compreender as complexidades que enredam as diferentes realidades escolares. Esses movimentos são definidos como o mergulho, o virar de ponta cabeça, o beber em todas as fontes e o narrar a vida e literaturizar a ciência e o *ecce femina*.

Desta forma, trouxe para a discussão Alves (2008), Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2003), Alves e Oliveira (2008), Certeau (1994), Alexandra Garcia (2015) e Oliveira (2012, 2013), primordialmente, para defender as concepções *políticoepistemológicas* nas quais os estudos com os cotidianos trabalham. Não menos importante, são os estudos acerca da política na qual esta pesquisa se propõe discutir – IDEB. Assim, Freitas (2003, 2011) foi um dos principais aportes na discussão em torno das avaliações em larga escala e suas implicações.

Esta pesquisa trabalhou com a polissemia da palavra ciclo no contexto da educação. E, neste sentido, realizou-se uma discussão acerca do ciclo de políticas, através de Mainardes (2006, 2011), como também dos ciclos de alfabetização com Fetzner (2007) e Freitas (2003, 2011), proposta de organização que a rede municipal de Duque de Caxias adota.

Nesta busca pela justiça social e cognitiva dos *praticantes*, entendo-os como sujeitos de diferentes e importantes conhecimentos, e que só através desse modo de reconhecê-los seria possível uma justiça social. Assim, foi através da compreensão de ecologia de saberes, interdependentes, compartilhados e úteis a todos que conduzi este trabalho. Para isso, dialoguei com as contribuições de Santos (2002, 2010, 2011) e Morin (2007), ao pensarmos na complexidade que enreda os cotidianos escolares. Desta forma, ao compreender o cotidiano escolar como complexo e multifacetado, esta pesquisa abdicou de procedimentos dicotomizadores e redutores de riqueza presente nos cotidianos.

Ao longo deste trabalho foram apresentados conceitos e/ou termos de forma aglutinada. Esse movimento de perspectiva epistemológica iniciado por Nilda Alves é seguido por muitos pesquisadores do campo que adotam esta premissa ao optar por não dicotomizar,

¹¹ Em 2019, a autora Nilda Alves revisita os movimentos formulados no texto intitulado: Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos- após muitas conversas acerca deles. Texto publicado no livro Estudos do cotidiano, currículo e formação docente.

mas defender que um conceito/termo complementa o outro. Outro aporte que forneceu importante contribuição é Nóvoa (2017), ao atentarmos para a formação profissional que caminha junto com a produção curricular; e Garcia (2015), quando oferece uma contribuição significativa, ao defender através dos *encontros*, uma forma mais solidária e coletiva de formação.

Este trabalho dialogou primordialmente com os *praticantes* da escola – alunos e professores - que a construíram com *táticas* (CERTEAU, 1994) próprias e incontáveis com as quais a pesquisa se consolidou. Para Certeau o conceito de *táticas* refere-se a um cálculo que não pode contar com um lugar próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível (CERTEAU, 1994, p. 45). É a arte do fraco, através dos lances e das ocasiões. Complementando esta conversa trago como interlocutor o autor Didi- Huberman (2011), pois, no contato com sua obra, compreendi as experiências como os lampejos de vaga-lumes aos quais ele se refere para falar das luzes emitidas pelos insetos, sobreviventes, apesar dos grandes holofotes que os ofuscam. No mergulho que fiz no campo dos cotidianos, ao compreender que essas experiências são produzidas pelos praticantes, apropriei-me destes sentidos, adotando o uso da noção de vaga-lumes para referir-me também aos praticantes.

A noção de *vaga-lumes* para Didi- Huberman (2011) é tecida ao pensar metaforicamente sobre os lampejos desse inseto em relação às experiências que ocorrem e são invisibilizadas pelos fortes holofotes da modernidade. Assim, apesar dos vaga-lumes estarem em processo de desaparecimento, eles exercem uma força poderosa, que aparece como uma alternativa aos tempos muito sombrios ou muito iluminados do fascismo triunfante¹². Esses sentidos são apropriados e, no encontro com os estudos com os cotidianos, alimentam esta pesquisa.

Nos estudos com os cotidianos, a metodologia e os fios condutores que tecem o caminhar muitas vezes são construídos na própria ação de fazer as pesquisas. Assim, sem estabelecer hipóteses, pois acredito que o uso delas já nega a priori outras possibilidades, deixei-me envolver por todos os sentidos que a pesquisa poderia despertar. Ao distanciar-me das perspectivas científicas modernas, focadas no olhar e na busca de uma verdade, esta pesquisa comprometeu-se em compreender o cotidiano na qual ela foi se construindo e desconstruindo.

Assumi o desafio de mergulhar nesse cotidiano, múltiplo e diverso. Busquei nele mais do que marcas das regras gerais da organização social e curricular, coloquei-me como parte

¹² Didi- Huberman (2011) pensa nessas imagens dos lampejos ao se deparar com a obra de Pasoline, que vivia o triunfo do Fascismo na Itália.

dele e com ele pretendi tecer e compreender as marcas da vida cotidiana, das situações imprevisíveis, das produções anônimas e na produção de sentidos que constituem a história dos sujeitos envolvidos.

Desta forma, adotei como premissa o respeito à importância de diversos elementos negligenciados nas avaliações em larga escala, por serem atribuídos como irrelevantes para a ciência, ou o que ainda mais nos preocupa, por um abandono social que não é interessante de ser visibilizado. Certeau (1994) complementa esta ideia quando entende que

Essas trilhas continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de movimentos diferentes, utilizando os elementos do terreno. (CERTEAU, 1994, p. 92)

Esta pesquisa propôs como recurso metodológico as narrativas *doscom os praticantes* da escola, mediadas pelas conversas nos *encontros* (Garcia, 2015) como metodologia compatível ao estudo que me filio. Isso porque Garcia (2015) defende os *encontros* como movimento que potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. A autora entende que esses processos podem ocorrer ao acaso ou serem intencionalmente possibilitados, pensados tanto como práticas instituintes de formação, quanto como metodologia nas pesquisas, em especial, nos diálogos entre universidades e escolas.

Assim adotar as narrativas como instrumento na pesquisa e na formação (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011), nos permite uma melhor aproximação dos cotidianos e dos conhecimentos produzidos em sua tessitura. Sua incorporação ao estudo proposto possibilitou mobilização de sentidos e deslocamentos, ao pensarmos nas produções curriculares e na formação articulada neste processo, logo optar pelas narrativas de alunos e professores nos leva ao que nos filiamos - pensar em modos de operar que desviem da homogeneização dos saberes sobre docências e escolas. Nesse movimento, as narrativas também fornecem subsídios contra os discursos demeritórios que circundam o universo das escolas e de seus protagonistas, permitindo-nos produções mais horizontalizadas e solidárias de *saberesfazeres* entre os *praticantes*.

O trabalho com narrativas permite-nos adentrar em sentidos outros, reconhecendo o saber existente na oralidade do *homem comum* (CERTEAU, 1994), ao possibilitar o *mergulho* (ALVES, 2008) nas práticas e nos modos como esses *praticantes* operam com sentidos,

valores e culturas que circulam nos *espaçotempos* escolares. Esse caminho tem se tornado cada vez mais frequente nas pesquisas no campo dos cotidianos.

A mediação através da conversa como metodologia justifica-se pelos interesses investigativos que me moveram. Não optei por métodos fechados, pois compreendo que o caminhar da pesquisa seria construído de acordo com as possibilidades tecidas no caminhar, pois a conversa permite abrir um horizonte de possibilidades, para que possamos vivenciar os múltiplos sentidos na pesquisa. O compromisso foi sentir, pensar e viver a pesquisa *com* a conversa, defendida como uma metodologia menor (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018). Essa metodologia nos possibilita perceber a força e a multiplicação dos lados, pela circulação da palavra ao apostar na singularidade do *aprenderensinar* e do pesquisar(se). Assim, ao adotar a conversa como metodologia, dediquei-me ao mergulho nos acontecimentos, imprevisibilidades e diferentes pontos de vista tecidos por importantes vozes. Nesse movimento contínuo sem rastreio, o ato de conversar possibilita *outrasnovas* possibilidades de produzir conhecimentos *com* e não *sobre* os cotidianos, mediados pela abertura, imprevisibilidade e rede de negociação, dimensões importantes, que potencializam as produções coletivas de saberes, transbordando os muros das escolas e da universidade.

É neste sentido que assumimos o compromisso de desinvisibilizar os currículos produzidos (GARCIA, 2015) a partir das narrativas de seus *praticantes*. Partimos assim da compreensão de que escolas são espaços de produção contínua de conhecimentos, enredados pelas múltiplas e complexas redes cotidianas; pensamento que se contrapõe ao entendimento advindo da ciência moderna em que se pensa o conhecimento como produto exclusivo da ciência e seu modo próprio de produzi-lo. Esse entendimento, herdeiro daquele modo de pensar, ao restringir o sentido de conhecimento àquilo que resulta do modo de produção científico, divide e estabelece uma hierarquia quanto aos conhecimentos existentes no mundo e suas diversas formas de produção, relegando tudo que não é produzido aos moldes da ciência ao senso comum, crendices ou outras classificações demeritórias.

Santos (2010) argumenta que esse é um dos processos que, ao estabelecer divisões e hierarquias quanto aos conhecimentos, também produz como efeito injustiças cognitivas e sociais. O autor defende que a justiça social só é possível se andar lado a lado com a justiça cognitiva, o que implica a percepção e o reconhecimento da diversidade de saberes existentes no mundo e que para nós podem ser percebidos nas mais diversas práticas cotidianas, dentre elas, as das escolas.

Encontramos nos diálogos com as narrativas dos *praticantes* o elo necessário para compreendermos a produção de práticas formativas e curriculares mais solidárias e

democráticas como formas de resistências aos processos de centralização curricular, que temos vivenciado na Educação Básica, isso porque esses relatos expressam a multiplicidade das redes, bem como sua polifonia e complexidade. Essas narrativas se revelam em suas potencialidades e diferentes lugares praticados pelos sujeitos. Nesse sentido, Alves e Garcia (2002) alertam-nos:

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à "descrição" que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a "obrigação" de se aproximar da "realidade", mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: "era uma vez...". É preciso, pois, que incorporem uma idéia de que, ao dizer uma história, somos "narradores praticantes" traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [g.n.]. Exercemos, assim, a "arte de contar histórias", tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (...). Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria "música", com a inventividade e as repetições que comporta. Mas, para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas (...). (ALVES e GARCIA, 2002, p. 274-277)

Desta forma, entendo que os saberes presentes e operados pelos *praticantes* das escolas na produção cotidiana dos currículos recorrem a múltiplos contextos (OLIVEIRA; ALVES, 2002) em que esses *praticantes* estão inseridos e que, no caso dos professores, essa inserção ao longo de suas trajetórias tece as redes com as quais entretecem os currículos.

1.4 Lampejos dos vaga-lumes e a produção em rede nos cotidianos

A esta altura da pesquisa, dedico-me a perceber com todos os sentidos a presença dos vaga-lumes em seus múltiplos movimentos de lutas pela sobrevivência, enquanto modos de (re)existência presentes nas escolas públicas brasileiras, aqui acompanhados com a escola da pesquisa. Neles me incluo, faço-me presente, nesta rede luminosa. Destacarei, a partir das minhas percepções, as produções anônimas de conhecimentos, currículos e práticas emancipatórias na realidade pesquisada. Acredito que potencializar as produções cotidianas não captáveis pelo olhar hegemônico, sobretudo, pelos que as reduzem as avaliações externas em seus resultados, é um movimento político necessário, principalmente no contexto brasileiro atual.

Entendo que o movimento permanente dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que produzem currículo no “chão da escola”, através das ações *microbianas* (CERTEAU, 1994), é incontrolável e incontável, como as que Certeau se refere a uma sociedade de formigas. O termo *ações microbianas* é empreendido pelo autor para designar as múltiplas práticas incontáveis dos *praticantes*. Essa noção foi incorporada à pesquisa ao compreendermos estas práticas não captáveis pelas forças hegemônicas, ou seja, os lampejos vaga-lumes, pois o modo hegemônico de pensar imobiliza-os de perceberem as diversas possibilidades tecidas pelos *praticantes* que resistem diariamente na rede pública municipal.

Compreendo a partir desta perspectiva que, para entender o que acontece nos cotidianos, sobretudo os cotidianos das escolas, é necessário que se tome como premissa o uso de todos os sentidos, como afirma Nilda Alves. Assim, o espaço conquistado pelos caminhantes que fazem a escola a cada dia, está enredado de concepções, formações, vivências, marcas e subjetividades. Esse *espaçotempo* em que circulam os *praticantes*, sem serem proprietários, precisa ser desinvisibilizado, pois a vida que dali emerge é seu principal elemento.

Neste sentido, a escola conceito, aquela que elimina tudo que não cabe no modelo, tudo que foge aos padrões criados pelo olhar hegemônico, está evidenciada nos principais exames. O movimento da hegemonia é o de apagar tudo o que não é tratável, que destoa e sai dos resultados previamente elaborados, contudo a escola *pensadapraticada* cotidianamente traz de forma pulsante todo o conhecimento negado pelo poder hegemônico, pois o apagamento é circunstancial e as atividades microbianas dos *praticantes* são anônimas, criativas e incontroláveis.

Ao atentar para as produções dos *praticantes* é essencial refletir sobre os passos que estes sujeitos dão no espaço não apropriado por eles. Desta forma, ao não marcar o lugar, só é possível ter a percepção que esses passos existem sem termos como contá-los ou controlá-los. Assim, faz-se a vida cotidianamente. Nas escolas, as produções anônimas, potentes e criativas, que, dinamicamente tecem o cotidiano escolar em seus enredamentos, são incontáveis.

Sem buscar marcá-las ou falar sobre elas, o movimento que propus é o de com as escolas e seus *praticantes*, compreender as produções anônimas que constroem o ambiente escolar. Nesse sentido, a luta também foi a de romper com visões demeritórias de escolas que as subalternizam, porque acredito na complexidade de saberes e experiências que tecem as relações cotidianas, bem como nos intensos processos de invisibilização que incidem sobre as escolas.

Minha preocupação também é com a invisibilidade que os próprios vaga-lumes tem de si, ao não se perceberem como potentes produtores de currículos e conhecimentos com as escolas. Ampliando esta compreensão, acredito que eles podem sentir-se apagados, sem vida, mas de fato não estão, pois caso fossem eu não os veria. Assim, percebo ao concordar com o campo dos cotidianos que as experiências são produzidas pelos *praticantes*. Desta forma, ao reconhecer que os *praticantes* ganham centralidade nessa tessitura optei por chamá-los de vaga-lumes. Apropriação que fiz a partir da leitura de Didi-Huberman (2011).

Conforme explicitado em passagem anterior, Didi-Huberman inspirado na obra de Pasolini adota a metáfora dos vaga-lumes. Didi-Huberman (2011) usa esta metáfora ao refletir sobre as luzes intermitentes que são ofuscadas pelos grandes holofotes do poder. Esta noção teve grande peso para essa pesquisa à analogia que faz com o que se produz como currículo com a escola pesquisada – pequenas luzes- e os dados do IDEB – holofote que acaba por ofuscar – ainda que não apague, invisibiliza aos que têm percepções pouco atentas.

Assumi com a pesquisa a tarefa, assim como os colegas do campo dos Cotidianos, de destacar a riqueza presente nos cotidianos escolares, sobretudo nas práticas ordinárias dos *praticantes* que as fazem de forma criativa. Essa produção contínua e desordenada como afirma Certeau (1994), que acontece concomitantemente a outras práticas, muitas vezes são imperceptíveis pelos próprios *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que ali estão e por quem está fora do ambiente em que elas ocorrem. A visão de fora, sobretudo, na percepção dos que não estão mergulhados na escola, não reflete a realidade substancial deste espaço tão vivo e de passos incontrolláveis.

Certeau (1994) alerta-nos de que nesta lógica que impõe o caminhar, da falta do lugar, é o ato de andar que molda o lugar. Ou seja, é o ato de caminhar que transforma o lugar em espaço praticado. Na realidade escolar pesquisada, compreende-se que nas ações e práticas de cada professor, na estrutura escolar desfavorável, associada ao crescente sucateamento e ataques à carreira docente, percebemos práticas de resistência diante das intempéries. Praticantes que, nesse contexto, engajaram-se na luta por melhores condições das escolas, ao enfrentarem situações adversas, foram capazes de produzir ricos currículos na/ com a intensa realidade.

Acredito que, a partir da pesquisa mergulhada nessa realidade, houve a possibilidade de pensarmos *outrosnovos* sentidos de *fazerpensarcompreender* o cotidiano desta escola, situada no bairro Jardim Gramacho, em Duque de Caxias. Foi a partir das narrativas desses sujeitos que fazem a escola que pretendi compreender um pouco do que é produzido. Busquei assim contribuir para desinvisibilizar as práticas empreendidas neste espaço, contrariando o

discurso hegemônico de que nada é produzido ali, devido ao baixo índice apresentado no último IDEB (2017).

O uso da narrativa fez parte das escolhas *metodológicas-políticas-epistemológicas*, pois em nossa compreensão, quando mergulhamos nos estudos com os cotidianos, não buscamos com a narrativa criar verdades e/ou ilustrar algo, mas sim provocar deslocamentos e deixar que o sujeito envolvido na pesquisa narre o que sua memória evocou. Compreendo o uso, a partir da produção de Certeau (1994), ao afirmar que o uso define o fenômeno social pelo qual um sistema de comunicação se remete, visa uma “maneira de fazer” (CERTEAU, 1994, p. 166).

Entendo que nossas práticas e escolhas estão enredadas por aquilo que nos atravessa e nas possibilidades que se colocam como permanentes potencialidades, e com as quais a experiência – como o que “*nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca*” (LARROSA, 2004, p. 154) – em que as produções mais solidárias dos saberes podem acontecer.

Assim, tendo como premissa este trabalho com as narrativas docentes e discentes, discuti a contribuição de práticas formativas e curriculares comprometidas com a justiça cognitiva e social. Essa produção de conhecimentos tecidas nos cotidianos não pode, neste sentido, desvincular-se das resistências ao sistema construídas nesse espaço.

As narrativas dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) compuseram um dos principais eixos deste trabalho, na busca por compreender além do que é produzido, como também as condições e diversas tessituras presentes nesta rede cotidiana. Foi no diálogo com os *praticantes* dessa escola, através das conversas, na qual as narrativas forneceram subsídios para tal compreensão, que me dediquei ao duplo movimento em desinvisibilizar estes currículos, como o de deslocar sentidos e compreensões em torno de currículo e docência *possíveispraticados* (GARCIA; BOTELHO, 2020) ¹³.

Distanciando-se daquilo que o poder hegemônico não pode captar, por ter pensado sobre uma ótica única, essas potências presentes nas escolas fogem das análises, sobretudo nas avaliações externas. Assim, a avaliação externa ao tentar enxergar o todo, medir o desenvolvimento a nível macro, perde o que acontece a nível local, com as variáveis sociais, políticas e econômicas, singulares de cada espaço. Para Certeau (1994):

Os consumidores se tornaram migrantes. O sistema onde circulam é demasiadamente amplo para fixá-los em alguma parte, mas demasiadamente regulamentado para que possam escapar dele e exilar-se alhures. Sendo assim, o

¹³ Termo empreendido por mim ao refletir sobre as incontáveis possibilidades e práticas ao se pensar e produzir conhecimentos, formações, currículos, nos cotidianos escolares.

modelo “estratégico” também muda, como que perdido no seu sucesso: repousava na definição de um “próprio” distinto do resto; torna-se o todo. Seria possível que, aos poucos, esgotasse as suas capacidades transformadoras para constituir somente o espaço (tão totalitário como o cosmos de tempos idos) onde se ativaria uma sociedade de tipo cibernético, entregue aos movimentos brownianos de táticas invisíveis e sem número. Haveria uma proliferação de manipulações aleatórias e incontroláveis, dentro de uma imensa rede de coerções e seguranças socioeconômicas: miríades de movimentos quase invisíveis, operando na textura sempre mais fina de um lugar homogêneo, contínuo e próprio a todos. (CERTEAU, 1994, p. 98-99)

Ao refletir sobre os conceitos de mapa e percurso (CERTEAU, 1994), discuto os currículos que se cruzam nas escolas, que tecem as relações ali presentes. Currículo como mapa é o que podemos caracterizar como oficial. Temos nele os programas de curso, as orientações das redes etc. A noção de percurso, a que nos interessa, refere-se aos currículos das escolas tecidos e produzidos sem estarem previstos em nenhum programa oficial a priori da realidade escolar. Desta forma nas trajetórias dos *praticantes* e com as marcas deixadas no ato de caminhar, é possível pensar nestas produções coletivas e solidárias que vão de encontro ao hegemônico instituído.

Através da noção de *espaçotempos* (ALVES, 2002) e a ideia de pluralidade de práticas, busquei elucidar a riqueza presente nos cotidianos escolares, sobretudo, na realidade pesquisada. Nessa busca em compreendê-la e contribuir para o seu empoderamento, através da visibilidade de suas produções não percebidas pelas avaliações em larga escala, a pesquisa torna-se comprometida com os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que fazem a escola. Produções ricas e inventivas que vão além da alfabetização e de dados estatísticos. Produções próprias daquele contexto e de suas possibilidades que remetem-nos às defesas presentes na proposta do ciclo de alfabetização, ao priorizarem o respeito às diferenças e ritmos próprios de aprendizagem. Para melhor refletirmos sobre esse aspecto, o próximo subcapítulo mergulha nessa discussão de maneira mais específica.

1.5 Do ciclo de políticas ao ciclo de alfabetização

Sobre o compromisso ao qual me inclinei, ao buscar desinvisibilizar as produções cotidianas conforme mencionado na seção anterior, me empenho neste momento em mergulhar nas discussões acerca do ciclo de políticas e ciclo de alfabetização. Esse mergulho justifica-se pelo questionamento da supervisora escolar municipal sobre a não alfabetização,

relacionando-a ao baixo índice apresentado pela escola no IDEB de 2017. Acredito que sua afirmação está construída sob um modo hegemônico de pensar a construção de conhecimentos. Desta forma, torna-se relevante uma breve apresentação dos métodos de alfabetização presentes nas escolas brasileiras, bem como a relação com os documentos formulados na rede municipal de Duque de Caxias ao adotar a proposta de ciclos.

O tema alfabetização sempre foi responsável por diversas discussões no campo educacional. As disputas pelo “melhor método”, ou seja, aquele que traria melhores resultados ao longo do processo de alfabetização, sempre dividiu educadores e pesquisadores da área. Mortatti (2006) afirma que, em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização.

De acordo com a autora, desde o século XIX, no Brasil, há discussões sobre os métodos, seja pelas disputas em torno das tematizações, normatizações e/ou concretizações relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, percebemos que a discussão não é nova, no entanto, foi ao longo de décadas que métodos outros foram surgindo. Os últimos, apoiados primordialmente em correntes da psicologia infantil. O que nos chama atenção durante a história da alfabetização no Brasil é a constante disputa pela hegemonia de determinado método, alguns contrapondo-se aos outros já utilizados, aparecendo como “superadores” dos problemas educacionais.

Percebemos como os discursos circulantes nos ambientes educacionais e fora deles continuam impregnados de concepções e subjetividades. Sejam nas defesas apoiadas nos métodos categorizados como de Marcha Sintética (soletração, fônico e silabação) ou os considerados Analíticos (palavração, sentencição e global), apoiados na psicogênese da língua escrita e no sociointeracionismo.

Não pretendi neste trabalho discutir os métodos e fazer a defesa sobre algum deles, contudo acredito na importância em contextualizar o leitor nesta história que envolve a alfabetização no Brasil, destacando as disputas sempre presentes pelo “melhor método”. Alguns aparecem como forma de inovar e superar as amarras no processo de alfabetização. Podemos destacar que a maior diferenciação entre as linhas analítica e sintética seja o pensamento didático, baseado em princípios. No caso do analítico, de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança. Nesse, a defesa é de que a criança deve refletir sobre a escrita e, assim, reelaborar e construir seu próprio conhecimento. Esta linha entende a alfabetização como um processo em que cada aluno terá um tempo diferenciado para a conclusão do mesmo.

Em oposição, os métodos sintéticos entendem a forma de apreensão do mundo como sincrética, ou seja, da menor unidade (letra), seguindo uma crescente: sílaba, palavra, frase. A grande crítica que esses últimos métodos descritos receberam foi a ênfase na memorização e na repetição de exercícios, desconsiderando as aprendizagens anteriores e exteriores à sala de aula. Todos devem aprender ao mesmo tempo, caso não, aquele que não alcança os objetivos daquele ano escolar fica retido.

A justificativa por fazer essa retomada aos métodos e, agora, associá-la com a orientação curricular da rede municipal de Duque de Caxias, foi realizar o movimento de pensarmos sobre o que os documentos propõem, quais são os discursos que circulam pelas instituições e o que as escolas efetivamente produzem.

Assim, ao discutir as produções curriculares no ciclo de alfabetização, e, como consequência, a política de ciclos no qual elas estão enredadas, observei que o mesmo documento curricular é apropriado pelos *praticantes* a partir de suas singularidades e modos próprios de lidar com os conhecimentos circulantes no cotidiano escolar.

Assim, no processo de formulação e implementação de políticas de ciclos é importante investigar os determinantes econômicos, políticos, históricos e sociais que as influenciam; as influências internacionais, nacionais e locais; os documentos produzidos pelos órgãos oficiais e como as políticas são recebidas e implementadas pelos profissionais que atuam nas escolas e salas de aula. (contexto da prática) (MAINARDES, 2011, p.6)

A rede municipal na qual esta pesquisa se desenvolveu entende a alfabetização como processo e, desta forma, adota a proposta de ciclo de alfabetização¹⁴. A proposta defende que o aluno tem direito nesta rede municipal ao processo ininterrupto - do primeiro ao terceiro ano de escolaridade - para concretizar sua alfabetização. Os ciclos são defendidos por muitos autores na área educacional, que dialoga com o campo dos cotidianos. Freitas (2003) contribui ao afirmar que:

Vemos os ciclos positivamente, mas não como uma mera solução pedagógica para um problema de desempenho escolar do aluno, e sim como um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola. (FREITAS, 2003, p. 36)

Vale destacar que, em 1999, iniciou-se um movimento na rede municipal de Duque de Caxias em torno de sua Reorientação Curricular. Esse processo contou com a parceria de diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, incluindo os professores das

¹⁴ É importante ressaltar que a rede municipal de Duque de Caxias adota somente a proposta de ciclos na alfabetização - do 1º ao 3º ano de escolaridade- do ensino fundamental. Os demais anos de escolaridade são segmentados e respeitam à organização seriada.

escolas. Discutiu-se a proposta pedagógica, o referencial teórico e as principais frentes que enredam o currículo municipal, resultando em dois documentos vigentes¹⁵ na rede de ensino: volume I – princípios teóricos (2002) e volume II – proposta pedagógica (2004).

O primeiro volume apoiou-se na discussão sobre a visão do homem como ser em construção, multiforme e enredado por complexidades. Nesta linha, o documento destacou as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon como principais interlocutores referenciados. Segundo o documento:

A relevância fundamental desses estudos está na aceitação da diversidade humana e na compreensão de que a prática pedagógica de fundamento sociointeracionista mostra-se como caminho para uma ação transformadora de ensinar e aprender. Sob essa ótica e complementando-se a concepção de Freire, vemos a relação professor-aluno de modo diferenciado da concepção que vê o mestre como direcionador de aprendizagem, numa ação pedagógica unilateral. (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 26)

No segundo volume, a discussão desdobrou-se acerca da concepção de currículo adotada, seus fundamentos, o processo de avaliação e objetivos. As discussões foram realizadas em pólos (pontos de encontro), nos quais profissionais de diversas áreas contribuíram para a construção do referencial do município. Naquele segundo momento, em 2004, as defesas presentes no documento aproximam-se dos pressupostos teóricos dos estudos com os cotidianos. Ao analisar o documento encontramos a seguinte afirmativa:

A partir dos primeiros anos da década de 90, uma elaboração teórica da concepção de rede de conhecimentos é entendida como ferramenta capaz de auxiliar na tessitura de alternativas curriculares. A disciplinarização do conhecimento é questionada e substituída pelo entendimento de que o conhecimento é tecido em rede. Isso representa o esgotamento das ciências tradicionais, com a criação de áreas inter, multi e transdisciplinares, apontando também para um questionamento sobre as fronteiras entre o conhecimento científico e o tecido nas esferas cotidianas da sociedade. (DUQUE DE CAXIAS, 2004, p. 42)

Desta forma, em sua defesa o documento tece sua argumentação ao entender os currículos construídos em redes de conhecimentos, e afirma que a organização curricular deve ser globalizada e interdisciplinar. Ressalta a inclusão das dimensões: ética, política e sócio-cultural; excluídas dos currículos essencialmente conteudistas. Complementando esta argumentação, o documento diz:

A interdisciplinaridade torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações em que estamos permanentemente envolvidos e nas quais

¹⁵ É necessário destacar que os documentos em vigência referem-se até o presente ano de 2021. Há uma nova reorientação curricular em andamento na rede municipal, iniciada no ano de 2019.

criamos conhecimentos e os tecemos com conhecimentos de outros. Assim, valoriza-se o fazer curricular como uma produção de sentido, num processo no qual a educação está associada a processos culturais mais amplos. (DUQUE DE CAIXAIS, 2004, p. 42)

Ao retornarmos a argumentação da supervisora percebemos uma dissonância entre as discussões realizadas e documentadas nesses volumes em face das cobranças sobre os resultados na alfabetização.

Conforme salientado, a rede municipal de Duque de Caxias trabalha com a alfabetização a partir da proposta de ciclos. Desta forma, o aluno da rede pública municipal tem direito aos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental para alfabetizar-se e a retenção ocorre no terceiro ano, quando o aluno não consegue alcançar os objetivos mínimos propostos para aquele ciclo. Nos anos escolares seguintes, a rede pública municipal não adota a proposta de ciclos, e sim anos escolares segmentados, ou seja, ao final de cada ano o aluno pode estar apto ou não para o ano escolar seguinte.

A ideia de ciclos surgiu como uma nova forma de compreender o desenvolvimento da criança. Em suas defesas, contrapõe-se a linearidade da organização escolar por séries, compreendendo que o desenvolvimento não pode ser fragmentado, havendo necessidade de uma reorganização dos tempos e espaços escolares.

As séries, noção inspirada na divisão do trabalho à época da Revolução Industrial para otimização do tempo, consistem em oferecer para um grande número de pessoas um mesmo ensino, em um tempo definido pelo ano civil. Com a imposição do tempo físico sobre os processos e rotinas educacionais, os conhecimentos são divididos em séries e algumas séries, em disciplinas. A atividade escolar consiste no repasse dos conhecimentos seriados a uma massa de alunos em um tempo definido pelo ano civil (FETZNER, 2007, p. 11).

Em sentido oposto ao sistema seriado, as discussões em torno das propostas de ciclos dialogam com as defesas que fazemos no campo com Cotidianos. Assim entendemos as escolas como *espaçostempos* complexos, acêntricos (ausência de centro) e heterogêneos. Então os ciclos conversam com o entendimento que tecemos sobre as construções em redes nos cotidianos, afastando-se do encadeamento linear, presente na proposta de organização escolar seriada. De acordo com Fetzner (2007):

A imagem de um movimento curricular cíclico, em substituição à linearidade da abordagem do currículo, é um dos pressupostos teóricos dos ciclos e de relevância ímpar para o projeto de Porto Alegre, por exemplo. Neste sentido, seria possível afirmar que não haverá democratização do ensino enquanto não for reconhecida a pertinência dos saberes trazidos pelos alunos e enquanto estes saberes não servirem de ponto de partida para as novas aprendizagens propostas e oportunizadas em um contínuo movimento curricular (FETZNER, 2007, p. 48).

Neste contexto, os ciclos surgem como forma de superar os agrupamentos organizados pela escola seriada, que considera como pré-requisito os conhecimentos das séries anteriores, logo a escolarização a partir dessa perspectiva é entendida como avanço de etapas anuais. Nesse tipo de organização, o aluno com dificuldades de aprendizagem apresenta retenção contínua, criando estigmas sobre o seu saber. Contrapondo-se a esse sistema, a organização proposta pelos ciclos apresenta um desafio, ao entender o aluno como ser em construção e singular, respeitando seu tempo de apropriação do conhecimento. A organização proposta no ciclo de alfabetização defende que o aluno acompanhe seu grupo de referência, respeitando o agrupamento formado por idade.

Esta abordagem ancora-se nos estudos sobre desenvolvimento, advindos, sobretudo das contribuições de Vygotski (1984), autor colocado muitas das vezes na centralidade das discussões por seus estudos acerca do desenvolvimento biológico e meio sócio-cultural. Seus estudos fomentam os pressupostos que sustentam os ciclos de alfabetização ao defender o importante papel da mediação, além dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, quando nos debruçamos a defender uma sociedade mais democrática e menos excludente, precisamos repensar em ações que privilegiem o compromisso que travamos. Ao longo desta pesquisa, procurei ressaltar minhas defesas pela busca de justiça cognitiva e social dos *praticantes*, na busca pela horizontalidade das relações e dos conhecimentos, entendidos como formados no coletivo das relações.

Nesse sentido, a individualidade no processo de aprendizagem, onde cada um faz por si, a compreensão das turmas como supostamente homogêneas e a segmentação dos saberes presentes na organização escolar seriada afastam-se do entendimento de produção curricular que defendo nesta pesquisa. O sistema seriado responde aos anseios da meritocracia, ao apostar no individualismo, interesse e capacidade pessoal para assimilar os conhecimentos ministrados ao longo de um ano civil. Concordo com Freitas (2011), quando o autor afirma que:

A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Tal homogeneização fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. (FREITAS, 2011, p. 19)

Na rede municipal de Duque de Caxias, ao trabalharmos com o ciclo de alfabetização, compreendemos que cada aluno poderá ser alfabetizado em seu tempo, respeitando seu ritmo

de aprendizagem e particularidade. Na realidade de Jardim Gramacho encontramos muitos alunos que ficam longos períodos afastados da escola por diversas razões. Alunos que necessitam de um tempo maior para concluir seu processo de alfabetização, sendo impraticável e incoerente em um ano escolar. Para atingirmos os objetivos para cada aluno, traçamos planejamentos paralelos ao tema gerador da aula, de modo a oportunizar a equidade necessária em um ambiente igualitário na promoção do respeito às diferenças que compõem nossas salas de aula. Freitas (2003) vai ao encontro dessa perspectiva, quando afirma que:

Vale dizer que, se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único—logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário. (FREITAS, 2003, p. 19-20)

Figura 1 - Atividades desenvolvidas em turmas do ciclo de alfabetização



Fonte: A autora, 2018 -2019.

O princípio da enturmação não-seriada, então, fundamenta-se na singularidade do sujeito que, agrupado a outras singularidades de outros sujeitos, permite aos professores perceberem uma turma escolar como um universo rico em diferentes mediações possíveis entre os que aprendem juntos (alunos e alunas entre si e com seus educadores) e diferentes formas de ver e pensar o real que trazem, como consequência, diferentes possibilidades para a transformação do real. Nesta multiplicidade cada um forma-se diferente do outro a partir do reconhecimento de suas semelhanças e da afirmação do direito de construir-se diferente. (FETZNER, 2007, p. 37)

Nesta perspectiva, acredito ser de extrema relevância discutir além da implementação e reformulação das políticas no contexto da prática, como a política do ciclo de formação, e refletir, também, sobre as condições para o desenvolvimento da proposta cotidianamente.

Observei, ao conversar com minhas colegas professoras, na escola, as dificuldades em trabalhar com a proposta em suas salas de aula. Ao refletirmos que a proposta dos ciclos de formação pressupõe uma reorganização dos tempos e espaços escolares, podemos compreender parte de alguns entraves no processo.

Além das dificuldades relatadas pelas *praticantes*, geralmente nos conselhos de classe ou grupos de estudo que acontecem bimestralmente, convivemos com a supressão do horário coletivo de planejamento/formação e até mesmo o horário destinado ao planejamento individual¹⁶ durante o ano letivo. Na rede municipal, parte do horário a ser concedido ao planejamento individual de cada professor regente no ensino fundamental depende de outros profissionais, como: professores de educação física, sala de leitura e informática. Em contrapartida, como em muitas escolas não há essas aulas, devido à carência desses profissionais na rede municipal, o tempo de planejamento fica totalmente comprometido. Os momentos de discussão coletiva restringem-se aos Grupos de Estudos que acontecem uma vez a cada bimestre.

Em um dos Conselhos de Classe uma colega nos diz:

É muito difícil estabelecer um vínculo com os demais colegas sobre o que estamos fazendo e construindo com nossos alunos. Mal nos vemos pelos corredores, é sempre uma coisa bem rápida. Nos conselhos falamos rapidamente sobre os avanços das turmas e das dificuldades. Não nos sobra tempo para mais nada. É muito ruim essa situação. (Professora do ciclo de alfabetização)

Muitas dificuldades são observadas na linha tênue entre formação docente na perspectiva de uma formação profissional como *continuum* (NÓVOA, 2017), uma formação que se desenvolve por toda a vida e acompanha o caminhar docente e as produções cotidianas alinhavadas ao desenvolvimento profissional. Nós e emaranhados ocasionados pela falta de promoção de *espaçotempos* (ALVES, 2008) pela rede municipal, que ampliem e propiciem as trocas necessárias entre os pares, onde muitas vezes encontramos possibilidades para superação de algum desafio docente e de crescimento profissional.

[...] Associados a isso, o nível de conhecimento especializado da equipe de gestão educacional (secretarias de educação), o número de escolas da rede, a infraestrutura e recursos disponíveis, as características dos professores e demais profissionais da educação são mediações importantes na definição das políticas de ciclos e da política curricular a eles associada (MAINARDES, 2011, p.9).

¹⁶ Lei do piso do magistério prevê que 1/3 de hora-atividade é destinada ao planejamento das atividades. É reconhecida na redação do artigo 4º da Lei 11.738 de 2008: *que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.*

De acordo com Mainardes (2011), o fator decisivo principal está relacionado ao contexto da influência da política de ciclos, ou seja, contexto no qual as concepções de Estado, sociedade e educação que orientam os mandatos exercem papel fundamental nos rumos que as políticas educacionais tomarão.

No entanto, para além da garantia citada anteriormente desses espaços para trocas entre os professores, encontramos a presença de movimentos e práticas *ordinárias*¹⁷ (CERTEAU, 1994), que subvertem e resistem, produzindo e ampliando as noções de conhecimentos, contrariando as perspectivas hegemônicas e demeritórias das escolas. Acredito e defendo a produção cotidiana no contexto da prática e nas possibilidades de formação nas escolas, com seus *praticantes*.

Assim, com base no pressuposto que sustenta uma proposta de ciclos, ao defender que o papel da escola é o de garantir a apropriação do conhecimento sistematizado a todos e todas, em tempos e ritmos diferenciados, considere pertinentes as discussões de Mainardes a esta pesquisa por entender que toda proposta curricular não se desvincula dos ciclos políticos.

Desta forma, defendo a partir dos estudos de Mainardes (2006, 2011) que para uma mudança essencial e não uma mera mudança substancial, as políticas de ciclos pressupõem uma revisão das teorias do currículo, concepções, metodologia, avaliação, formação permanente dos professores, condições das escolas, comprometimento dos gestores e governos, dentre outros aspectos. Não se trata de definir conteúdos, mas desencadear um processo complexo, mas possível, comprometido e integrado de reestruturação articulado aos aspectos salientados, dentre outros específicos nos diversos contextos da prática.

Mainardes (2011) ressalta que, a partir dos anos 1990, uma variedade de modalidades de ciclos foi implementada no Brasil. Nesse mesmo período, a reestruturação curricular em Duque de Caxias começava a ser discutida entre a categoria e que, após amplo debate se consolida em um documento final, principal orientação da rede até o momento.¹⁸

Em seu texto, Mainardes afirma que a política de ciclos pode assumir características variadas em cada rede de ensino, em virtude das arquiteturas político-ideológicas, concepção de Estado e educação que orienta os mandatos, nível de conhecimento especializado dos gestores educacionais, entre outras razões. Percebo, a partir desta contribuição, as diferentes formas de produzir o currículo cotidianamente em diferentes escolas da mesma rede.

A formulação e a implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos é complexa. Em termos gerais, para se constituir em um avanço qualitativo superior em relação à escola seriada, a política de ciclos demanda o

¹⁷ Refere-se à ordem do comum.

¹⁸ Tem-se como referência o ano de 2020.

desencadeamento de uma reestruturação não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos, mas também uma reestruturação do currículo, das metodologias, da avaliação, da gestão da escola, do processo de formação permanente dos professores, da infraestrutura que é disponibilizada às escolas, das condições de trabalho docente. (MAINARDES, 2011, p.4)

Encontro aqui sinalizações essenciais ao discutir as propostas de ciclos, as apropriações e produções realizadas pelos *praticantes*, bem como no contexto macro de condições de produção. Desta forma, ao pensar em questões como: formação docente, condições de trabalho e infraestrutura das unidades escolares no município observado; será possível a compreensão de alguns entraves, mas também de resistência e criação anônima cotidiana pelas mãos de seus *praticantes*.

Para além, o pensamento de Mainardes (2011) me leva a refletir sobre nossos desafios, limites e perspectivas. Defendo a formação entendida como processo, sendo assim, o sucesso de determinada prática não pode estar prevista em cursos ou em algum documento.

Esse movimento permanente e contínuo precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar os processos de formação e refletir sobre suas possíveis direções. Entendemos que os diferentes *espaçotempos* nos quais as reflexões e os saberes sobre a escola e a docência se produzem são férteis para diálogos e práticas de formação instituintes. (SAMPAIO, RIBEIRO, MORAIS, 2014, apud GARCIA, 2015, p.3)

Desta forma, Antonio Nóvoa, autor que traz importantes contribuições neste caminhar, me ajudou a pensar nesta formação como *continuum*, ou seja, formação que se prolonga ao longo de toda a vida e que está presente antes de frequentarmos uma graduação, pois ao longo de nossa trajetória convivemos com professores e internalizamos imagens da profissão.

Nóvoa (2017) traz ao debate a importância da formação em nível profissional e salienta a emergência na construção de programas que superem a distância entre universidade e escola, recuperando, assim, a ligação necessária à formação e valorização da profissão docente. Pelo exposto anteriormente, na contextualização do cenário municipal de uma escola da rede de Duque de Caxias, o autor fornece elementos para discutirmos o movimento de desprofissionalização, de ataque às instituições, bem como o sucateamento municipal.

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. (NÓVOA, 2017)

Neste diálogo, defendo que produção curricular e formação não se separam. Pois é neste processo complexo, singular e plural que o professor se forma ao formar. Entendo, assim, que o saber docente é um saber que se constrói na prática e está intimamente ligado à complexidade de ser professor. Neste processo, várias vozes falam através de um professor, vozes que o formaram neste processo contínuo. Corroboram para isso uma série de saberes que vão constituir o saber docente.

Figura 2 - Atividades integradas entre turmas na escola



Fonte: A autora, 2018.

Neste sentido, não são saberes que se encontram sistematizados em teorias. É o professor praticando a si próprio, que possibilitou sua autoformação. Esse saber singular e que forma um professor e não “o professor”, dialoga com o pensamento que sustento nesta pesquisa, ao distanciar-se de uma imagem ideal e hegemonicamente construída de professor. Assim, entendo que o conjunto complexo de circunstâncias, interações e conflitos no exercício cotidiano das práticas, forma a heterogeneidade docente.

Nos estudos com os cotidianos, adotamos como premissa as imprevisibilidades possíveis tecidas ao longo da trajetória profissional que nos forma. Nessa perspectiva, é imprescindível uma boa formação de base e uma articulação com profissionais mais experientes. Em relação a esse desafio, Nóvoa oferece uma reflexão ao pensarmos a profissão e sua formação. Para o autor, trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio

que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores (NÓVOA, 2017, p.1115).

A formação dos professores tem sido cada vez mais um ponto importante de estudo, tendo em vista as imposições externas que mexem e configuram diretamente os currículos escolares. Este cenário nacional de mudanças e reformulações nos coloca em contato direto com os impactos que percebemos dentro das salas de aula e que afetam diretamente as maneiras de fazer, aprender e constituir-se nesse espaço. A esse respeito, Macedo (2017) alerta-nos que os currículos por competência, têm sido usados em articulação com as avaliações em larga escala, sobretudo nos EUA, e, no diálogo com Taubman (2009), sugere que a questão central dos currículos americanos é a expulsão do não controlável da educação. Segundo a autora:

Na medida em que todo aprendizado precisa ser demonstrável por demanda e reconhecível de antemão, não há espaço para o surgimento do inesperado. Dessa forma, a suposta participação docente assume a forma de responsabilização por um projeto que está traçado de antemão: um projeto de reconhecimento, em que não há espaço para o imponderável. (MACEDO, 2017, p. 543)

Busco, com Macedo (2017), o diálogo sobre a recuperação do significante do conhecimento como vazio, na defesa da alteridade e no respeito às escolas públicas brasileiras em suas singularidades. Ancorada nos estudos da autora, acredito na necessidade de pôr em xeque as epistemologias que buscam controlar os sentidos pela expulsão da diferença constitutiva da cultura (e da linguagem).

Quando deslocamos nosso olhar para o “chão da escola”, observamos, também, que junto às ações de controle coexistem práticas de resistência. Encontramos *praticantes* nesta cultura ordinária com *táticas*, maneiras e *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) que, entre outras coisas, subvertem a ordem imposta através de desvios sutis e criações anônimas.

Para Certeau (1994), as artes de fazer remetem-nos ao modo como o cotidiano se reinventa, com modos próprios de criar, sendo operado como uma arte, nas palavras do autor “[...] Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade”. Um estilo de invenções técnicas e de resistência moral, por meio do qual “uma ordem é exercida como uma arte”, onde ao mesmo tempo é “exercida e burlada” (CERTEAU, 1994, p.79). Assim, ao invés de alienação, submissão e passividade, ele enxergou práticas de resistência, forjadas com o uso que faz do que lhe é imposto, constituinte de *microliberdades* e *antidisciplina*.

Nesta pesquisa, essa noção foi apropriada para pensar as práticas cotidianas e o modo como elas operam e produzem saberes docentes e curriculares. Nas ‘práticas ordinárias’¹⁹, dos professores e professoras comuns, encontramos no fazer cotidiano, nas inquietações advindas das dificuldades no ciclo de alfabetização a formulação de conhecimentos a partir da realidade vivenciada. Os usos que os *praticantes* com os poucos recursos destinados, as estratégias traçadas, as singularidades, conflitos e mudanças configuram o cotidiano escolar como lugar potencial de produção de saberes e de formação.

Nos grupos de estudos com as professoras, que acontecem uma vez por bimestre, e nos diálogos não formais no espaço escolar, observamos a necessidade dos *espaçotempos* permanentes de formação e que a rede²⁰ ainda não garante de forma efetiva e contínua. A formação docente, neste sentido, deve ser pensada como ininterrupta e garantida por políticas oficiais, de preocupação e investimento na escola pública. Entendo a necessidade destes espaços de criação, troca, divulgação e enriquecimento do campo.

Teço neste debate as produções curriculares cotidianas, frutos das resistências e lutas da categoria que se produzem no “chão da escola”. Defendo a necessidade às pesquisas e aos processos formativos, de modo a investir nas possibilidades de produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária. Neste sentido, sinto a urgência em divulgar estes saberes, contribuindo para o trabalho docente na produção de práticas sociais emancipatórias que não se esgotam em determinado lugar, mas como processo contínuo de transformação.

Neste caminhar, é possível pensar na superação da dicotomia entre conhecimentos produzidos nas escolas e nas universidades. Busco através do diálogo a interlocução necessária na construção de saberes nestes *espaçotempos* (ALVES, 2008) de formação. Adoto como ponto de partida para pensar a relação entre formação e currículo no cotidiano o entendimento de currículo como *produção* (GARCIA, 2015).

A *produção* emerge como uma noção que nos remete ao ato de criar com os cotidianos pelos praticantes em um *espaçotempo* singular. Nesta pesquisa ela colabora para pensarmos sobre esses processos que se fabricam pelos que fazem a escola ganhar vida, independentemente do que podem alcançar as avaliações em larga escala. É, no capítulo seguinte, onde conseguiremos mergulhar um pouco mais no contexto que enreda esta pesquisa, bem como compreender a conjuntura política e econômica que a acompanha.

¹⁹ Termo empreendido por Michel de Certeau ao referir-se às práticas do homem comum.

²⁰ Cabe ressaltar que este termo refere-se à rede municipal de Duque de Caxias.

2 DO MUNICIPAL AO NACIONAL: O COMPLEXO CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Breve panorama

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
Gonzaguinha

A partir de 2016, comecei a desenhar essa pesquisa. Desenho que se justifica pelo meu ingresso na rede municipal. Nesse movimento, que me formou e ainda me forma de maneira singular e ao mesmo tempo tecido com todos os colegas e vivências, falo com muitos que possibilitaram cada linha escrita. Cada colega que generosamente contribuiu por nossa sobrevivência diária. Reconheço neles uma rede de *vaga-lumes* que emanam energia e táticas próprias, não captáveis e controláveis. Essa sobrevivência dos vaga-lumes, como bem nos apresentou Didi-Huberman (2011), ajuda-nos a refletir sobre a resistência dos profissionais da educação em Duque de Caxias.

Nesta pesquisa, é importante destacar o momento histórico em que estamos mergulhados. Momento que atravessa e marca as maneiras de produzir conhecimentos e até mesmo de divulgar alguns deles. Cabe ressaltar que durante este período no panorama nacional e municipal vivemos tempos sombrios e de profunda luta.

Em escala nacional, após o golpe de 31 de agosto de 2016, no qual a presidente Dilma Rousseff sofre impeachment, temos em seguida o desencadeamento de sucessivos ataques à classe trabalhadora, no que tange a perda e negação de direitos. Educação e democracia ficam à margem, em coma. Crescentes são as reformas e os professores viram os maiores inimigos do país, de acordo com o que seus governantes proclamam.

Dilma Rousseff foi a primeira mulher brasileira eleita, iniciando seu mandato em 1º de janeiro de 2011. Economista e política, Dilma é filiada ao Partido dos Trabalhadores e foi a 36ª Presidente do Brasil, no entanto, em dezembro de 2015, o então presidente da Câmara Eduardo Cunha acolhe o principal pedido de impeachment protocolado pela oposição. Apesar de o processo ter seguido os trâmites legais, observamos o Golpe articulado entre as frentes conservadoras da direita e da elite empresarial. Afirmativa justificada pela postura da Comissão do impeachment, ao não aceitar as evidências de que não havia “crime de responsabilidade”, do qual a presidente era acusada. Além disso, aos senadores que a julgavam ignorarem os pronunciamentos de membros de órgãos como o Tribunal de Contas, nos quais inocentavam a Presidente, ficou evidente o Golpe instaurado.

De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), no Dicionário de Política, a definição da expressão Golpe de Estado sofreu evoluções com o tempo. Para os autores:

O significado da expressão Golpe de Estado mudou no tempo. O fenômeno em nossos dias manifesta notáveis diferenças em relação ao que, com a mesma palavra, se fazia referência três séculos atrás. As diferenças vão, desde a mudança substancial dos atores (quem o faz), até a própria forma do ato (como se faz). Apenas um elemento se manteve invariável, apresentando-se como o traço de união (*trait d'union*) entre estas diversas configurações: o Golpe de Estado é um ato realizado por órgãos do próprio Estado.

Conforme observamos no ano de 2016, o Golpe aconteceu com intenções “veladas”, pois um governo democraticamente eleito foi derrubado pela articulação entre setores do judiciário e forças políticas conservadoras representadas no parlamento, contando com forte apoio midiático. Discurso construído através de uma argumentação jurídica, técnica e política bastante frágil, deixando evidentes os interesses econômicos, políticos e sociais por trás do Golpe. Intenções perceptíveis ao observarmos um programa de governo composto de medidas impopulares, como: privatizações de serviços públicos, ataques à previdência, retirada de direitos trabalhistas e congelamento dos investimentos em educação e saúde.

Em nível municipal, na rede de Duque de Caxias, viveu-se a pior fase do magistério público municipal. Em 2016 iniciou-se um dos ataques mais violentos à categoria: atrasos salariais de três meses, parcelamentos, falta de materiais (escolar, higiene e limpeza), não distribuição de uniformes e infraestrutura precária nas escolas.

Assim, temos mudança de governo²¹ no início do ano de 2017, porém percebemos a permanência da velha política e ataques mais incisivos ao magistério público municipal.

²¹ Período de troca de governo: saída de (PSD) gestão (2013-2016) e Washington Reis (PMDB) gestão (2017-2020).

Nessa conjuntura, vivemos tempos de arrocho salarial, precarização do trabalho docente, perda de direitos através da mudança negativa no plano de carreira, ataques maciços ao sindicato municipal, através do impedimento de repasse da contribuição sindical e perda de licença sindical. O desmonte municipal e as sucessivas reformas no plano de carreira docente que o acompanham configuram o panorama municipal no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Neste mesmo período observamos também uma forte aproximação e articulação entre o governo municipal e o governo federal. Algumas iniciativas e posicionamentos políticos nos permitiram perceber as alianças entre o governo do prefeito Washington Reis e o do presidente da república Jair Messias Bolsonaro. Dentre elas, presenciamos em 2018 a inauguração do 3º Colégio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Voltado para atender os filhos de policiais, a unidade escolar encontra-se situada às margens da rodovia Washington Luiz, próximo à comunidade com a qual essa pesquisa conversou.

Essa nova escola da corporação militar funciona em um prédio cedido pela prefeitura à Polícia Militar por 20 anos e traz como marca a homenagem ao pai do atual presidente, batizando-a de Percy Geraldo Bolsonaro. Iniciativa tomada pelo deputado Rosenverg Reis (MDB), irmão do prefeito do município de Duque de Caxias Washington Reis, que ao apresentar um Projeto de Lei para batizar a escola militar com o nome do falecido pai do atual presidente, criou mal estar na Alerj e, por duas vezes, foi retirado de pauta, mas que no fim teve sua aprovação.

Essa, como tantas outras articulações políticas, demonstram não só o apoio do governo municipal ao governo federal, mas criam também alianças que chancelam e contribuem para o fortalecimento de uma política perigosa que tem permitido o avanço do negacionismo²² em relação à ciência, à educação e à vida.

Vivenciamos, infelizmente, em decorrência do avanço da pandemia mundial iniciada no ano de 2020 e da postura política adotada, o triste cenário brasileiro: incontáveis mortes que poderiam ser evitadas se houvessem decisões prudentes e em defesa da vida. Observamos a falta de uma política comprometida com a vida humana, e em sentido mais profundo, vivenciamos a sustentação de uma necropolítica. A política adotada no Brasil durante a pandemia de Covid-19 foi de encontro a diversas orientações²³ públicas dadas pelos órgãos de saúde.

²² Noção acentuada durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, ao reforçar o posicionamento em recusar e negar uma realidade cientificamente comprovada. Esse sistema de crenças que nega o conhecimento objetivo e as evidências empíricas é caracterizado pela complexa rede de desinformação.

²³ Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

O avanço da “gripezinha”²⁴, termo utilizado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro durante a pandemia, desconsiderando a gravidade do vírus e a importância em se tomar medidas preventivas e de controle; tomou proporções avassaladoras, graças à necropolítica estabelecida e pelo incisivo aviltamento da dignidade humana.

Não é difícil pensar na realidade do município de Duque de Caxias tendo como parâmetro os dados apresentados no capítulo seguinte em relação à falta de condições sanitárias básicas nas residências e as medidas de higiene imprescindíveis para a diminuição da propagação do vírus. No terceiro capítulo deste trabalho trago de forma mais substancial a realidade de Jardim Gramacho onde a reflexão sobre o contexto local nos coloca como desafio pensar nestes praticantes durante a pandemia.

Neste cenário necropolítico presenciamos também a sustentação por parte do governo de retomada das atividades econômicas, com argumentos, que na prática tinham como intenção o acúmulo de riquezas e a concentração de renda em detrimento de um conjunto de pessoas que “iriam morrer de qualquer jeito mesmo”. Na seção seguinte discutiremos um pouco mais da realidade municipal, e, principalmente, dos desmontes na educação local.

2.2 Tentativas de apagamento dos vaga-lumes e a sobrevivência cotidiana

Ao entender que nossas concepções *políticossideológicas* nos movem, optei por fazer este resgate inicial e situar o leitor nos conflitos desta história não linear e repleta de desafios ao corpo docente, que resiste, produz e transforma apesar do “terreno movediço”. A pesquisa apresenta como cenário os dois últimos governos do município de Duque de Caxias, representados pelos prefeitos Alexandre Cardoso (PSD) gestão (2013-2016) e Washington Reis (PMDB) gestão (2017-2020).

²⁴ Refere-se à frase dita pelo presidente Jair Messias Bolsonaro em 20/03/2020: "Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?". Disponível em: <https://www.youtube.com>.

Figura 3 - Início dos atrasos e parcelamentos de Alexandre Cardoso



Fonte: Redetvmais.com, 2016.

Figura 4 - Prefeito de Duque de Caxias em discussão com os profissionais da Educação. Washington Reis (PMDB) gestão (2017-2020)



Em vídeo divulgado pelo G1 nesta última quarta-feira, Washington Reis (PMDB), prefeito de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, teve uma discussão acalorada com trabalhadores da educação que estão com salários e vales-transporte atrasados, como o restante dos servidores públicos do município. A discussão foi registrada em vídeo.

Fonte: G1.com, 2017.

Figura 5 - Reunião Sepe Caxias



Os servidores municipais reagiram a medida tomada pelo chefe do executivo e através de seu sindicato, acionou o jurídico do **Sindicato dos Profissionais da Educação (Sepe)** que os representam e deveram fazer paralisação de 24 horas e assembleia nesta quarta, no **Clube Camponeses Portugal**, no **Jardim Primavera**, a partir das **8h**, além de um pedido de liminar para que o pagamento seja efetuado em uma só parcela.

Para os servidores inativos, o parcelamento já começou no mês passado quando tiveram seus salários parcelados em duas vezes.

Fonte: Sepe Caxias, 2017.

Um dos ataques que mais sentimos enquanto profissionais da rede municipal, além dos atrasos constantes nos salários e sem a perspectiva de um calendário de pagamento, foi a retirada de direitos no governo sucessor. Além de desprestigiar os profissionais da educação nas mídias, a mudança no plano de carreira representou um declínio para os servidores.

Figura 6 - Servidores municipais manifestando na câmara municipal contra a mudança no plano de carreira do magistério



Fonte: Sepe Caxias, 2017.

Figura 7 - Aprovação do primeiro pacote de maldades contra a Educação

Com forte repressão, vereadores de Caxias aprovam pacote de ataques contra a educação

Servidores que ocupavam a câmara Municipal de Duque de Caxias desde ontem foram reprimidos para garantir que os vereadores aprovassem os ataques do prefeito Washington Reis à educação.



Ronaldo Filho
Professor da rede estadual do RJ

sexta-feira 4 de agosto de 2017 | Edição do dia

👍 Curtir 240 Compartilhar 🐦 G+ 📷 4



Fonte: Esquerdadiário, 2017.

Em nossa vida funcional, no município de Duque de Caxias, o pacote de maldades²⁵ representou um dos ataques mais violentos à categoria, associado à perda de licença sindical do Sepe Caxias e aos constantes atrasos salariais, acompanhado de desvalorização da imagem docente nos discursos proclamados pelo atual prefeito²⁶. Dentre as diversas retiradas de direitos temos a mudança da gratificação de regência de turma, baseada no nível da carreira do servidor. Antes desse primeiro pacote o professor recebia uma gratificação de acordo com seu nível funcional, que varia de acordo com os títulos que possui, como também pelo tempo de serviço no município. Temos os níveis que variam do 1 ao 12 e as diferenças entre eles são de 12%.

O profissional de nível 1, no magistério municipal, possui o antigo curso normal de nível médio. O de nível 4 possui graduação; o de 5, especialização; o de 6, mestrado e o de 7, doutorado. Ou seja, antes da retirada de direitos de enquadramento ainda no estágio probatório, o profissional poderia assim que tomasse posse em cargo de magistério, enquadrar de acordo com sua formação. Além do enquadramento por formação, há também o enquadramento por quinquênio, no qual, a cada período de cinco anos, o profissional avança em um nível.

²⁵ Nome intitulado pela categoria de professores de Duque de Caxias ao pacote que retirou diversas conquistas e direitos do plano de carreira dos servidores municipais

²⁶ Esse trecho refere-se ao prefeito da gestão 2017-2020, Washington Reis.

Desta forma, temos salários variados dentro da categoria, de acordo com tempo de serviço e formação de cada profissional. Antes a gratificação por ser professor regente era de acordo com seu salário, ou seja, se o profissional recebe X, sua regência é de 20% em cima do X. Assim alguns profissionais que já estavam há muito tempo na rede, como também possuíam títulos maiores recebiam uma regência superior ao que recebem atualmente. Isso porque com as mudanças na gestão de 2017 – 2020, o prefeito reduziu essa regência para o nível inicial da categoria – nível 1. Ou seja, independente da sua formação ou tempo de serviço, sua regência é um valor fixo. Isso causou muita frustração no professorado de Duque de Caxias, pois foi uma queda acentuada para profissionais que já recebiam aquele valor, bem como foi um desestímulo para muitos colegas que acabaram por abandonar o magistério municipal.

Outro ataque neste primeiro pacote de maldades em agosto de 2017 foi a retirada da regência para aqueles profissionais que trabalham em funções extraclasse, ou seja, aqueles profissionais que, na rede, não são os professores regulares das turmas, mas que exercem também importante trabalho pedagógico. São eles: professores dinamizadores de sala de leitura, professor dirigente de turno, entre outros. Esses profissionais, apesar de não terem turma fixa, desempenham um papel importantíssimo no cotidiano escolar. O professor dirigente de turno, por exemplo, trabalha em turmas na ausência do professor regular, como também na organização da rotina de toda a escola, além disso, atua em questões de indisciplina, circulares internas, entre mil coisas destinadas a eles.

Com essa medida, muitos dos profissionais que atuavam nessas funções tão essenciais na escola, saíram desses cargos, pois necessitavam da regência, além de se sentirem desprestigiados com tais mudanças. Isso culminou em um efeito nocivo à rotina escolar: muitas escolas ficaram sem dirigentes de turno e dinamizadores de sala de leitura. Esse efeito desdobrou-se ao tempo de planejamento destinado ao professor regular, que necessita dos professores extraclasse para conseguir planejar, bem como ficou sem apoio do dirigente de turno.

Nestas mesmas leis - 2855 E 2856 de 14 de agosto de 2017 - aumentou-se a contribuição previdenciária. Antes ela era de 11%, entretanto, com a mudança, essa contribuição foi alterada para 14%. Desta forma, o profissional além de ganhar menos, contribui mais. Assim, pelos objetivos e efeitos destas leis na vida funcional, a categoria nomeou-as como “pacote de maldades”.

Este primeiro “pacote” também mexeu em algo muito caro para os profissionais da rede municipal – a gratificação de difícil e difícilíssimo acesso. Difícil e difícilíssimo acesso são

nomenclaturas utilizadas na rede municipal para classificar as escolas que ficam mais distantes do centro da cidade. Como já mencionado, Duque de Caxias é dividida em quatro distritos, e as escolas que ficam na zona mais rural e distante de vias urbanas são classificadas como sendo de difícil ou difícilíssimo acesso.

Essa gratificação incidia também sobre o vencimento de cada profissional. Para as escolas de difícil acesso a porcentagem era 20% e para as de difícilíssimo acesso era de 30%. Essa gratificação surgiu como forma de incentivar profissionais a trabalharem nas escolas mais afastadas do centro, de difícil deslocamento e com grande carência de profissionais, como no distrito de Xerém – 4º distrito de Duque de Caxias.

Nas escolas de difícilíssimo acesso a dinâmica escolar é totalmente diferente. Muitas estão situadas em sítios e fazendas. Baroni (2016) realizou um importante trabalho ao procurar desinibilizar os cotidianos das escolas de difícilíssimo acesso em Duque de Caxias. Na maioria dessas escolas além da locomoção nestas localidades ser realizada por transportes de tração animal, muitas vezes é necessário fazer trilha em seu caminho, atravessar rios ou longas estradas. Ao mergulhar no histórico dessas escolas, constatamos que foi na gestão do prefeito José Camilo Zito²⁷ que a lei de 1.329/97 deu início ao benefício que incentivou diversos profissionais a trabalharem nessas unidades escolares, neste momento, o então prefeito necessitava resolver politicamente os problemas em relação à carência nessas escolas.

No entanto, foi na segunda gestão do prefeito Washington Reis (2017 - 2020), que várias escolas deixaram de serem classificadas como sendo de difícil ou difícilíssimo acesso, ocasionando a transferência de profissionais para outras unidades, com mais facilidades aos transportes e ao centro da cidade, retornando à carência nestas unidades, como presenciada na década de 90.

Outro ataque ao magistério expostos através das leis 2855 E 2856, citadas anteriormente, foi a retirada de direitos dos profissionais que trabalhavam em regime de aula extra. Chamamos de aula extra o profissional que dobra sua carga horária na rede, trabalhando no contraturno, na mesma função ou em outra. Neste caso, antes da referida lei, os profissionais que optavam por estender a carga horária tinham um acréscimo de 100% em seus salários, dobrando-o. No entanto, com a nova determinação, a partir das leis 2855 E 2856 de 2017, se estipulou que o valor seria fixo tendo como base o piso inicial. Ou seja, o profissional que ganhava 6.000,00 e dobrava seu salário, totalizando 12.000,00, por exemplo, recebe, após a promulgação da lei, seu salário de 6.000,00 e mais o valor fixo de 2.000,00,

²⁷ Refere-se à gestão de 1 de janeiro de 1997 até 1 de janeiro de 2005.

totalizando 8.000,00. Um ataque brutal que culminou na carência de profissionais na rede municipal. Além disso, muitos direitos relativos à aula extra foram retirados, como: o pagamento pelos 30 dias, independente de recessos e feriados, restringindo o pagamento pelas aulas ministradas, bem como a não remuneração pelas férias escolares.

O pacote de maldades também restringiu o auxílio transporte. Com a nova medida estipulou-se um teto para concessão do mesmo. E a princípio retirou a porcentagem entre as mudanças de níveis. Como citado anteriormente, a cada mudança de nível, o servidor municipal teria um acréscimo de 12% em seu salário, e no primeiro pacote de maldades essa mudança foi reduzida pela metade, ou seja, 6%. No entanto, foi em meio a mais uma de muitas lutas que a categoria conseguiu recuperar a porcentagem inicial. Esse foi o primeiro e mais cruel dos três pacotes de maldades lançados na gestão (2017 – 2020), que implicou na desvalorização do magistério no município de Duque de Caxias. Pacotes de maldades que violentamente atacaram e precarizaram a educação desse município.

No segundo pacote de maldades, oficialmente denominado projeto de lei 18/2019, também tivemos alterações sérias em relação à vida funcional. Dentre algumas das retiradas de direitos, tivemos a suspensão da vigência dos profissionais em estágio probatório, caso ocupem cargos de confiança, como direções de escolas e cargos de assessoramento. Ou seja, o período de estágio probatório fica paralisado nestas funções. Tivemos também a suspensão das licenças classificadas como especiais (licença concedida por três meses aos profissionais que completassem quinquênio) e das licenças para estudos, antes concedidas aos profissionais que cursavam mestrado e doutorado. Essa licença estimulou diversos profissionais, ao longo dos anos, a estudarem, caracterizando a rede municipal por ter muitos mestres e doutores no corpo docente, no entanto, essa é mais uma das diversas perdas que tive ao entrar na rede.

Além das já mencionadas no pacote de maldades de 2017, em 2019, meu processo de licença para estudos, protocolado em fevereiro desse mesmo ano, ficou parado em um dos setores da Secretaria Municipal de Educação, sendo finalmente negado, pois a lei entrara em vigência. Desta forma, mesmo esperando o estágio probatório concluir-se em janeiro de 2019, o que me impediu de tentar seleções anteriormente nos programas de mestrado, pois eu gostaria de dedicar-me profundamente e de maneira integral ao curso, no ano de 2019 tenho meu processo indeferido pela referida lei.

Em relação às férias do servidor, o presente projeto de lei determina que, caso o profissional tenha de 11 a 19 faltas injustificadas, gozará de 25 dias corridos, de 20 a 28 faltas injustificadas, terá direito a 20 dias de férias e em caso superior a 20 faltas, fará jus a 15 dias de férias anuais. Esse mesmo projeto de lei afirma em seu artigo 87 que o servidor ao afastar-

se e licenciar-se do serviço por 6 meses, seja para tratamento de saúde, por acidentes no trabalho ou por motivos de doença de familiares, perderá as férias naquele ano. Ainda sobre as férias, determinou-se que ao servidor que não tiver completado até o primeiro dia útil de janeiro 12 meses de efetivo exercício, será concedida licença proporcional aos meses trabalhados.

Um terceiro pacote estava em tramitação no ano de 2020 e os profissionais da rede não tiveram maiores esclarecimentos sobre ele, pois ele estava em processo de elaboração e votação durante a pandemia de Covid-19. Período no qual as aulas estavam suspensas e a população em isolamento social.

3 O QUE A ESTATÍSTICA NÃO VIU

3.1 Virando os dados de ponta à cabeça

No mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas definições. E, também, uma nova importância, porque a eficácia das ações está estreitamente relacionada com sua localização. Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros.

Milton Santos

Neste capítulo, dediquei-me a destacar o que é invisibilizado nas avaliações em larga escala que resultam no IDEB e, ao mesmo tempo, propus o exercício de dialogar com essa política, buscando compreendê-la. Neste movimento, procurei também discutir muitos aspectos desconsiderados na formulação dessa política e que enredam os cotidianos escolares. Destaco essa iniciativa como importante para que as pesquisas em educação, sobretudo as do campo *nosdoscom* os cotidianos das escolas públicas, possam ser compreendidas a partir do que e como as escolas produzem. Desta forma, foi imprescindível fazer um mergulho total nos conhecimentos cotidianos, embarcando em outras lógicas que ajudassem na compreensão desse espaço de vida. Então,

Isso não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade: é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. (GARCIA, 2003, p. 12)

Para responder ao questionamento que me imponho neste capítulo, sobre o que é invisibilizado quando se olha apenas para um número estatístico, é preciso que eu me aproxime daquilo que proponho discutir, por isso trago para este diálogo os dados apresentados pelas amostragens do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2010 e 2018, bem como os últimos resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB -2017). Opto pelo uso do IDEB - 2017 porque foi a partir dos

questionamentos sobre os resultados desses dados que a pesquisa se iniciou. Através do confronto entre aquilo que as análises em grande escala nos mostram, o movimento proposto foi o de mergulhar na realidade local e refletir sobre os limites que um instrumento padronizado para avaliar aprendizagens de forma generalista nos coloca.

Este trabalho não tem como intenção condenar as avaliações em larga escala, mas sim provocar desestabilizações nas formas de compreensão dos seus resultados e das premissas de sua aplicação, ao sentirmos as variáveis locais que precisam ser consideradas como pontos de partida e como parâmetro quanto ao que pode ser considerado epistemológico e politicamente prioritário e importante como conhecimento, valorizando, assim, o que ali é produzido pelos *praticantes* diariamente. Esta discussão nos leva também a problematizarmos os sentidos de alfabetização que circulam nas escolas, e nos quais as avaliações em larga escala encontram-se apoiadas, porque essas premissas operam construindo expectativas de produção de subjetividades e alimentando discursos que não coadunam com a realidade. Assim busco provocar reflexões através da discussão entre os dados apresentados pelo IBGE (2010 e 2018) e as condições reais do contexto trabalhado.

Cabe ressaltar inicialmente que o objetivo exposto por esta política é a de que este índice criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é formulado para medir a qualidade do aprendizado a nível nacional, de forma a estabelecer metas para a melhoria do ensino. Em sentido complementar, exposto em seu próprio portal, o MEC também dispõe:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (PORTAL MEC, s/d)

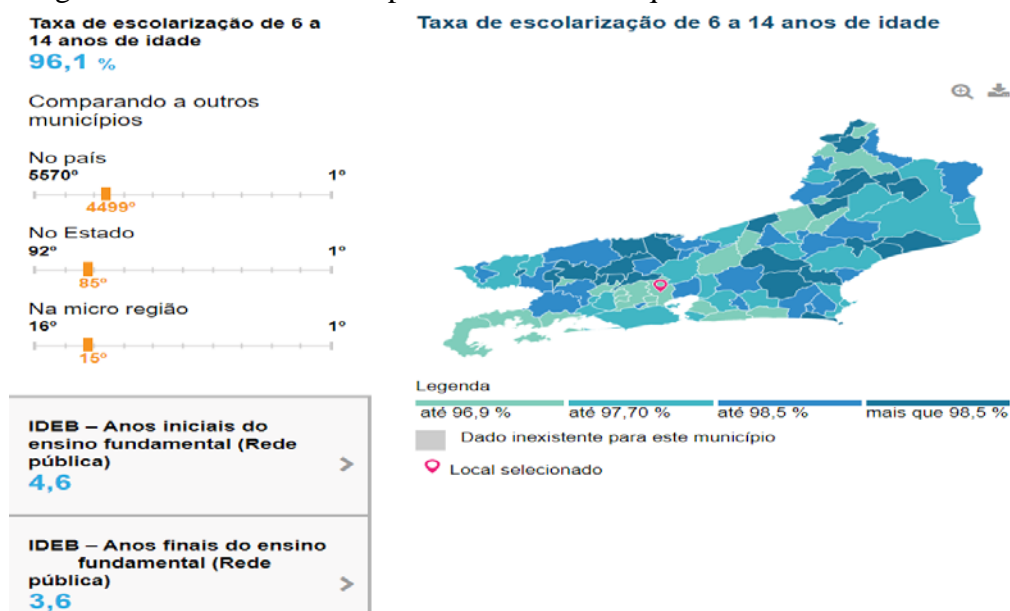
Freitas (2003) já sinalizava as intencionalidades dos discursos das políticas públicas em torno do conceito de qualidade. Para o autor:

A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos-coerente, portanto com a teoria do Estado mínimo que terceiriza os serviços públicos e corta os direitos sociais. Para os neoliberais, “custos desnecessários” acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico ou, como se costuma dizer, o custo-benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática), e não para a formação. Essa é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação”, para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar

competição (segundo elas, a mola-mestra da qualidade) e reduzir gastos- o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. (FREITAS, 2003, p. 80-81).

Observa-se que as políticas públicas verticalizadas acabam por gerar informações de difícil uso local. Ao assumirem padrões genéricos de qualidade, medidos com instrumentos centrais classificatórios, quantificáveis e que estabelecem métodos próprios, não são coerentes em relação às condições oferecidas e os resultados atingidos. Para dialogar com essa discussão, temos a seguir o panorama municipal da cidade de Duque de Caxias, representado pela pesquisa realizada pelo IBGE-2018.

Figura 8 - Panorama municipal da cidade de Duque de Caxias

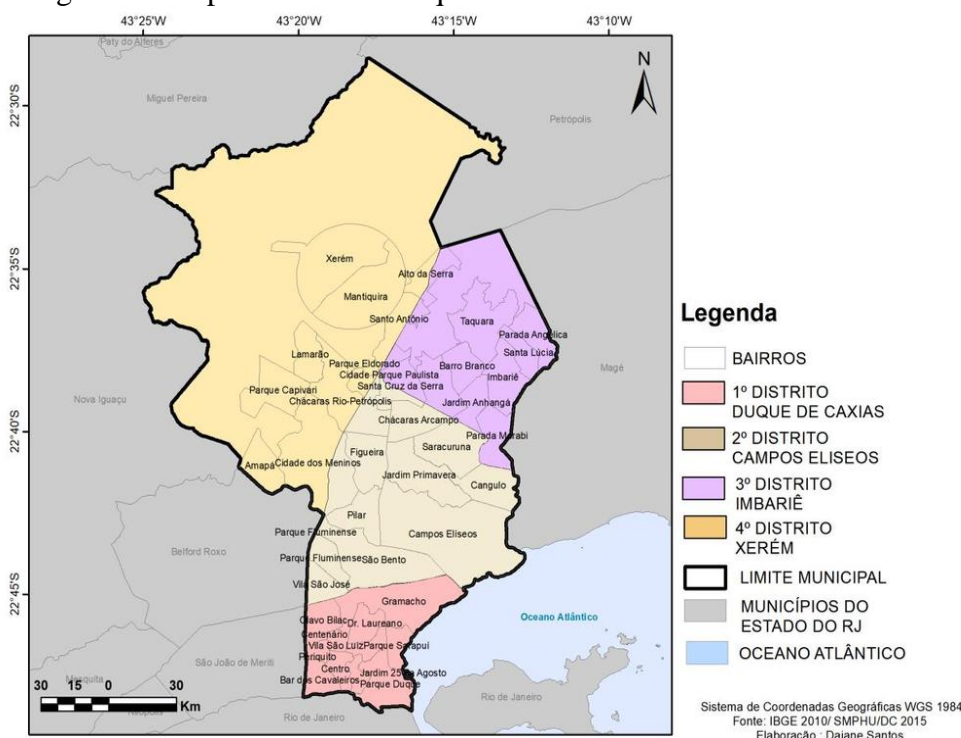


Fonte: IBGE, 2018.

Acima, temos um desenho da taxa de escolarização do município de Duque de Caxias. O território municipal que ocupa 467,6 km² registrou, no último censo (2010), 855.048 habitantes, com população estimada em 2019 para 919.596 pessoas. Sua densidade demográfica é de 1.828, 51 habitantes por km². Destacado por ser um dos principais pólos petroquímicos nacionais, Duque de Caxias é também o terceiro município mais populoso do estado do Rio de Janeiro.

A cidade é dividida em quatro distritos: 1º distrito - Duque de Caxias, 2º distrito - Campos Elíseos, 3º distrito - Imbariê e 4º distrito - Xerém. Segundo a base geográfica do IBGE (2010), o município é dividido, administrativamente, por cerca de 10 bairros em cada distrito, totalizando 40 bairros. Alguns destes bairros têm parte de seu território em mais de um distrito.

Figura 9 - Mapa distrital de Duque de Caxias



Fonte: Daiane Santos, 2019.

O primeiro distrito de Duque de Caxias é conhecido por ser a sede do município. Apesar de ser o menor em extensão territorial (10% do território municipal), é o que apresenta a maior área urbana. Campos Elíseos é o segundo distrito e representa 20% do território municipal, e tem segunda extensão urbanizada. Seguido por Imbariê – terceiro distrito, que, apesar de ser classificado com extensão média urbanizada, apresenta mais de um terço de seu território classificado como zona rural (35 % da área). Xerém - 4º distrito é a área que apresenta o menor grau de urbanização. O IBGE (2010) caracteriza-o como área não urbanizada e cerca de 68,4 % deste território é classificado como zona rural. Esse é o maior distrito do município de Duque de Caxias, ocupando 55% da área em extensão territorial. Segundo o Censo (2010), na zona rural, há poucos habitantes, representando uma baixa densidade demográfica.

Em contrapartida, no primeiro distrito do município, observa-se aglomerados urbanos. É nesse distrito que mergulharemos mais profundamente em um de seus bairros - Jardim Gramacho. Pois nele está localizada a escola lócus desta investigação. Observamos, ao conhecer a realidade da comunidade de Jardim Gramacho, um panorama distante do que os índices nos mostram. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Duque de Caxias apresenta um bom desenvolvimento humano - 0,753.

Figura 10 - Informações do Município



Fonte: Lab-Gis – PUC, Rio, 2009.

Indicador usado para medir a qualidade de vida e o grau de desenvolvimento do econômico do país, o IDH é calculado dentro de uma graduação que varia de 0 a 1, onde 0 corresponde a nenhum desenvolvimento e 1 representa o desenvolvimento humano total. Contraponho-me a esse dado, ao observar a vulnerabilidade econômica e social presente na realidade na qual a pesquisa se enreda. Jardim Gramacho passa distante desses indicadores e falarei dessa realidade mais adiante ao discutir as peculiaridades locais. Antes, contudo, pretendo problematizar os fatores que compõem esses números. Investigando um pouco mais os dados estatísticos observo que os fatores analisados são: educação, saúde e renda nacional bruta.

Em educação, o cálculo é realizado levando-se em consideração o tempo esperado de escolaridade cursada e o tempo médio de escolaridade da população. Na variável Saúde, temos a expectativa de vida ao nascer e da população, sendo assim, a idade média da população de um país. Em renda nacional bruta, temos o cruzamento de alguns dados como: poder de compra dos habitantes e renda bruta do país (valor do Produto Interno Bruto- PIB). A cidade alcançou o terceiro maior PIB do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2015) devido ao seu crescimento industrial e comercial.

Ao estudarmos os fatores que contribuem para o expressivo PIB do município, percebemos a forte influência da Refinaria Duque de Caxias (REDUC), por apresentar-se como a terceira refinaria em produção de combustíveis e derivados e a maior em termos de

complexidade de risco da Petrobrás. O município ganha desta forma relevos nacionais, e tais fatores contribuem para a composição do Produto Interno Bruto Municipal (PIBM).

Duque de Caxias traz marcas de seu crescimento industrial desde sua emancipação. Ao mergulharmos em sua construção histórica, observamos como, desde a instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM), existia uma forte inclinação para tal emancipação. Antes, oitavo distrito de Iguazu (atualmente cidade de Nova Iguazu), Duque de Caxias já apresentava, na década de 40, condições mínimas para sua emancipação. Assim, foi a partir do Decreto-Lei 1.055/1943, que se elevou como município. Posteriormente, com a construção da Avenida Brasil em 1946 e a implantação da REDUC, em 1961, o município teve sua economia intensificada.

Todo esse resgate histórico torna-se necessário, se observarmos a seguinte questão: Desde a década de 40, o município já apresentava traços de desenvolvimento econômico, no entanto, ao nos deslocarmos para as condições da rede municipal de educação, observamos um cenário não compatível aos dados e ao histórico glorioso da cidade.

As condições de precariedade estrutural da unidade com a qual dialogo nesta pesquisa são observadas desde meu ingresso na rede municipal em 2016. Pauta de muitas reuniões pedagógicas, os problemas referentes às difíceis condições de trabalho e estudo são sempre relatados pelo corpo docente.

Nessa unidade, escolar os problemas referentes à infraestrutura, como observamos na figura 11, afetam muitas vezes as maneiras de produzir. Em relação às salas de aula, temos ausência de janelas, comprometendo assim a circulação do ar. Em sua estrutura, as paredes que fazem divisão com o corredor e não são totalmente fechadas, justificando a circulação deste ar na ausência das janelas, no entanto, o que acontece, na prática, é que ouvimos as aulas dos colegas das salas mais próximas, dificultando, assim, um ambiente mais tranquilo de *aprendizagem* *in situ*.

Figura 11 - Vazamento de água da chuva e infiltrações nas salas de aula da escola



Fonte: A autora, 2018.

A unidade escolar na qual a pesquisa desenvolve-se está situada em Jardim Gramacho, um bairro caracterizado como abaixo da linha da pobreza, onde sua construção histórica foi marcada pelo aterro sanitário, presente por muito tempo na localidade, o que delineou sua singularidade. A pesquisa conversa com a comunidade de Jardim Gramacho, que, há menos de uma década, agregava o maior lixão da América Latina, e onde constatamos um bolsão de pobreza extrema. O local, que fica em Duque de Caxias, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, foi completamente abandonado pelo poder público, após a desativação do aterro. Antes, uma parcela significativa da população local sobrevivia a partir do que era tirado deste espaço. De acordo com o IBASE (2005), o bairro possuía cerca de 40.000 habitantes e aproximadamente 50% desses dependiam direta ou indiretamente das atividades exercidas no aterro sanitário.

Figura 12 - Atividades no aterro sanitário 1996- 2004



Fonte: Marcos Prado, 2004, p. 111.

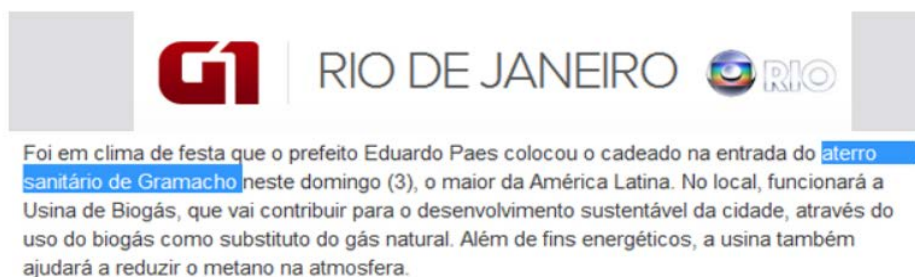
Antes do fechamento em 2012, mais de 15.000 catadores oficiais ainda tiravam seu sustento do aterro sanitário. Cerca de duas toneladas de materiais recicláveis eram garimpadas todos os dias. Anos depois, lixões clandestinos comandados por traficantes foram instalados no local e o abandono do poder público é sentido de forma devastadora.

Figura 13 - Visão do aterro sanitário, por Marcos Prado



Fonte: Marcos Prado, 2004.

Figura 14 - Notícia do fechamento do aterro sanitário



Fonte: g1.globo.com, 2012.

Em 3 de junho de 2012, em clima de “festa”, o aterro sanitário fechou. Após sua desativação, em 2012, algumas promessas para as pessoas que tiravam seu sustento do aterro sanitário foram feitas, como é possível observar na notícia (Figura 14). Muitos dos que tiravam seu sustento das atividades exercidas neste local projetaram uma realidade próspera, na qual poderiam vislumbrar melhor expectativa de vida. Promessas sobre empregos na tão comentada usina amenizavam a angústia de muitos trabalhadores do aterro. Alguns receberam uma indenização para que se reconstruíssem economicamente, no entanto, muitos não tiveram essa ajuda. Em conversa com dona Ana Maria, aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela nos narra um pouco dessa história.

Bom, eu trabalhei lá na rampa, né. Por muitos anos... Tudo o que eu tinha era retirado de lá: roupas, sapatos e muitos materiais reciclados. Aqui no bairro tinham muitas cooperativas na época e muitas famílias trabalhavam lá. Crianças e adultos. Quando fecharam lembro que a comunidade foi pra lá, pra ver o fechamento. Eu recebi a indenização, mas gastei tudo. Ajudei minha filha e genro também, e hoje não tenho nada, nem emprego, nem estudo. Por isso que eu estou aqui, professora. Eu ainda cato alguns materiais, principalmente alumínio, e vendo na cooperativa. Não dá pra muito não, mas vou levando. (Ana Maria, aluna da EJA, 2019)

Como observamos na matéria a seguir (figura 15), a Usina de Gás Verde foi inaugurada, no entanto a população que sobrevivia do antigo aterro sanitário ficou excluída deste projeto. Muitos que sobreviviam daquele espaço foram esquecidos e até ignorados. Progresso e miséria caminharam lado a lado no mesmo bairro, fizeram-se presentes no mesmo *espaçotempo*, separados pela fronteira social que distanciou a nova realidade das promessas realizadas.

Figura 15 - Inauguração da Usina de Gás em Jardim Gramacho

Usina de Gás Verde é inaugurada em Jardim Gramacho

Iniciativa vai abastecer a Refinaria Duque de Caxias (Reduc) com 70 milhões de m³ de biogás por ano

07/06/2013 18:52:00 » Autor: Ricardo Albuquerque / Fotos: Divulgação

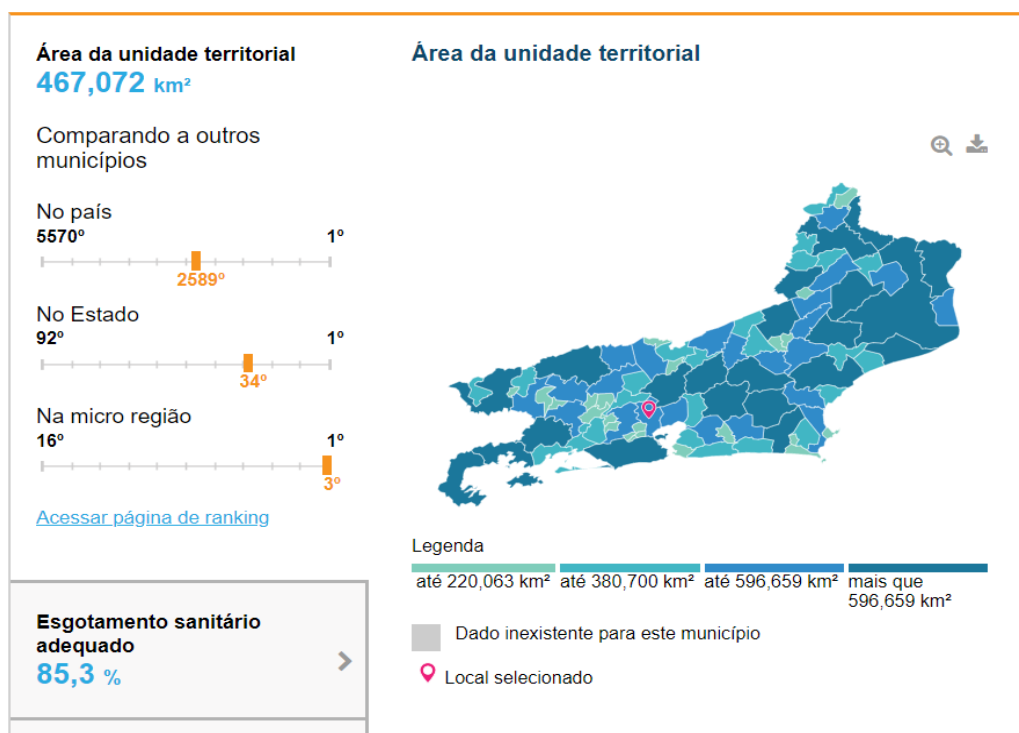
A Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a Comlurb, e a empresa Novo Gramacho Energia Ambiental inauguraram nesta sexta-feira (07/06) a Usina de Gás Verde, que vai fornecer biogás produzido no Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho para a Petrobras. Inédita no Brasil, a iniciativa vai abastecer a Refinaria Duque de Caxias (Reduc) com 70 milhões de m³ de gás verde por ano. O gasoduto é o único do mundo que liga um aterro sanitário a uma refinaria de petróleo.



Fonte: www.rio.rj.gov.br, 2013.

Outra questão que enreda os cotidianos de Jardim Gramacho é o saneamento básico local. Por muitos anos os problemas com a contaminação da água por chorume eram uma constante. Devido ao descarte de materiais no aterro sanitário, originado por processos biológicos, químicos e físicos, provenientes da decomposição de resíduos orgânicos, esse líquido poluente de cor escura e odor nauseante era muito presente no bairro. Até hoje, ao caminhar por algumas ruas, o odor forte ainda é perceptível, porque a cultura de descarte de lixo ainda é presente no local, além disso há em muitas residências o tratamento da água e esgoto.

Figura 16 - Mapa do esgotamento sanitário



Fonte: IBGE, 2017.

De acordo com os dados apresentados pelo último IBGE (figura 16), podemos constatar que 85,3% das residências possuem esgotamento sanitário adequado. Mas onde estão os 14,7 % que não possuem? Ao mergulharmos nesta realidade, temos a possibilidade de deslocarmos e virarmos os dados de ponta a cabeça. Esse termo, bem empreendido por Nilda Alves ao falar da teoria, aplica-se ao confrontarmos os dados e tudo aquilo que o número frio não é capaz de mostrar. Assim, nessa pesquisa, a partir dos dados, não os desconsiderando, devemos fazer apontamentos sobre seus limites quando não se mergulha na realidade, de forma a interpretá-la a partir de um indicador. Certeau (1994) nos presentearia neste momento, ao argumentar sobre as grandes questões que envolvem as análises generalizantes alegando que:

“A cidade”, à maneira de um nome próprio, oferece assim a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, isoláveis e articuladas uma sobre a outra. Nesse lugar organizado por operações “especulativas” e classificatórias, combinam-se gestão e eliminação. De um lado, existem uma diferenciação e uma redistribuição das partes em função da cidade, graças a inversões, deslocamentos, acúmulos etc; de outro lado, rejeita-se tudo aquilo que não é tratável e constitui, portanto, os “detritos” de uma administração funcionalista (anormalidade, desvio, doença, morte etc) (CERTEAU, 1994, p. 161)

O bairro Jardim Gramacho é dividido em regiões, com diferentes condições de infraestrutura urbana, ainda que predomine o abandono do poder público e a vulnerabilidade da população. Alguns locais como: COHAB, Morro do Cruzeiro, Triângulo e Morro da Placa, apresentam infraestrutura urbana adequada; enquanto outras localidades nomeadas como Chatuba, Favela do Esqueleto, Beco do Saci, Parque Planetário, Maruim e Cidade de Deus, concentram um bolsão de miséria e não possuem infraestrutura urbana adequada. A característica comum dessas áreas de alta vulnerabilidade no bairro é a precária condição de vida desses aglomerados urbanos, que subsistem invisibilizados, enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano do Município demonstra “o desenvolvimento humano total”.

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa tem seu ponto de partida no questionamento da supervisão - representante da secretaria municipal de educação - sobre os resultados atingidos pela escola no último IDEB. A principal inquietação que me moveu a trilhá-la foi o efeito perverso de responsabilização da escola e de seus profissionais, sobretudo, as professoras, pelos resultados apresentados neste indicador, desconsiderando o que ali é produzido e as condições locais para sua produção.

Jardim Gramacho encontra-se entre os 14,7% que foram apartados das condições mínimas de dignidade humana, segundo os dados do IBGE (2017), apresentados na Figura 16. Muitas casas são construídas de forma improvisada com papelão, lona de plástico, dentre outros materiais reutilizados, como podemos ver na Figura 17, a seguir.

Figura 17 - Moradias em Jardim Gramacho



Fonte: Marcos Prado, 2004.

Nos relatos dos alunos e dos responsáveis sobre a higiene e condições de vida, é recorrente em suas narrativas a denúncia social sobre a ausência de água encanada e esgotamento sanitário. As formas para conseguir água para necessidades básicas são das mais diversas: aguardar a chuva, carregar água através de baldes cedidos por outros moradores, compra de caminhão pipa através do rateio na comunidade, entre outras. Distante dos indicadores do IDEB e tão perto do centro de Duque de Caxias, a vida é invisibilizada e esquecida.

Nesse sentido, é possível pensar em como a política do IDEB, ao determinar a forma, torna-se fraca, à medida que perde a noção das múltiplas possibilidades de movimentos. Ao distanciar-se da potente complexidade presente nos cotidianos, a Prova Brasil tem apenas um desenho superficial de alguns traços que compõem aquela realidade. De acordo com o Ministério da Educação:

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (Portal- MEC)

Na figura 18 temos o desempenho da escola investigada segundo os índices e parâmetros do IDEB, em 2017.

Figura 18 - Resultado do IDEB 2017 da escola pesquisada



Para Freitas (2011), a avaliação tem também um lado político - não é uma peça somente técnica. Neste sentido, ela não pode ser construída sem legitimidade política e para

isso o autor propõe a construção de uma matriz que pode ser feita independente da rede avaliada, ou pode ser feita a partir da realidade da sala de aula de uma determinada rede. A matriz representa um acordo sobre o que se considera que um determinado nível de ensino deve ensinar. Os resultados dessa matriz devem servir para subsidiar a consulta de cada professor ou da própria escola, distanciando-se dos ranqueamentos por desempenho. Para Freitas (2011),

No Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A prova Brasil caminha nesta direção ao disponibilizar um *site* com os resultados da avaliação de cada escola no país. A partir de uma medida pontual, passa-se a avaliar a escola toda. (FREITAS, 2011, p. 65)

É acerca desta problemática que mergulharei neste momento. Percebi que ao deslocar-me para a gestão escolar no ano de 2019 compreendi algumas falhas, ou seja, algumas peculiaridades da rotina escolar, que influenciam diretamente na composição do IDEB que o número (resultado do índice) não é capaz de explicar sozinho. Juntamente com minha desconstrução político-epistemológica sobre como eu percebia a produção de saberes e os praticantes, compreendi, primeiramente, ao trabalhar no Censo Escolar²⁸ e atuar na secretaria da escola, uma série de variáveis que influenciam diretamente na composição deste número. Freitas (2011) alerta sobre os perigos em relação à avaliação de sistemas fazer o papel dos outros níveis de avaliação. O autor salienta que explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola (FREITAS, 2011, p. 66).

Se observarmos que o número que compõe o IDEB é formulado tendo como base rendimento e fluxo escolar, entendemos que a média é calculada pela soma entre os resultados alcançados pelo aluno nas avaliações externas ao tempo médio em que o aluno permanece naquela série. No entanto, quando compreendemos para além dos números, pessoas, ou seja, quando faço o movimento de sair da sala de aula e atuar na gestão escolar, observo que, ao realizar o Censo Escolar, vejo os alunos, muitos dos quais foram meus, ao preencher as colunas, resultados, dentre outros dados solicitados pelo censo.

²⁸ Segundo o Inep, instituto que o coordena, o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. Ele é realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Tem como finalidade que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas.

Nesse momento, percebi como muitas das singularidades presentes em nossos cotidianos podem não ser devidamente percebidas quando se analisam simplesmente os números. O Censo Escolar é realizado anualmente, geralmente duas vezes ao ano. Esse levantamento sobre as taxas de rendimento e fluxo escolar, além da distorção idade-série, serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE). São levados em consideração para a formulação desse dado que dá origem ao IDEB taxas de aprovação, reprovação e evasão, primordialmente.

Para Freitas, a escola é um pouco mais complexa do que um conjunto de variáveis a serem manipuladas, e os valores dessas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações (FREITAS, 2003, p. 35). A esse respeito, o autor considera que não é negar os estudos quantitativos e as avaliações em larga escala, mas que devemos colocá-la em seu devido lugar.

Assim, em 2019, ao trabalhar mais especificamente com esses dados, comecei a confrontar-me com diversas variáveis. Uma delas é a chegada tardia de muitos alunos nessa escola, muitos já com distorção idade-ano escolar. Alguns deles com histórico de evasão escolar em outras unidades por terem internalizado o fracasso, e que, neste momento, retornam ao espaço escolar requisitando uma vaga.

Lembro-me perfeitamente de várias conversas com responsáveis sobre os motivos pelos quais alguns alunos estavam afastados da escola. Em uma das conversas a mãe do Vitor me diz:

- Eu quero fazer a matrícula do meu filho, ele está há muito tempo em casa.
- Mas, como assim? Por que ele está em casa? Saiu da outra escola?
- É... ele repetiu de ano algumas vezes e desistiu. Já fui em várias escolas, mas nunca tem vaga. Por favor, preciso colocá-lo na escola. Lá onde moro, sabe ali na “favelinha”? Tenho medo dele se envolver com coisas erradas.
- Entendo. Temos vaga sim, peça para ele já vir amanhã.

Esse é apenas um caso entre tantos outros observados quando se mergulha nos cotidianos e compreende-se as complexidades que enredam os mesmos. Vitor tinha 12 anos e cursaria novamente o terceiro ano de escolaridade, que já repetira várias vezes, pois não alcançou os objetivos mínimos do ciclo de alfabetização. Vitor não é exceção em Jardim Gramacho. Recebemos muitos alunos com histórico escolar parecido e muitos dos alunos da própria escola apresentam dificuldades no processo de alfabetização. O corpo docente sempre relata nos Conselhos de Classe a quantidade excessiva de faltas, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. No Conselho de Classe do segundo bimestre de 2018, surgiu à problemática novamente:

-Bom, minha turma é caracterizada por ter um grupo com bom rendimento e uma parcela significativa apresenta baixíssima frequência. Não sei o que fazer. A maioria desses alunos vêm sozinhos e não consigo me comunicar com os responsáveis. (Professora do primeiro ano A)

-Vamos tentar entrar em contato. Mas vocês sabem que é muito difícil. Muitos dos pais não têm telefone e outros deixam números que nunca conseguimos contato. (Orientadora Pedagógica F)

- Eu estou muito preocupada. Esses alunos faltam bastante e encontro muitas dificuldades para aproximá-los dos conteúdos já dados. Fica uma discrepância absurda. (Professora do primeiro ano A)

- Eu imagino. Mas como eles estão de rendimento e faltas?(Orientadora Educacional M.)

- Muito abaixo do esperado para o bimestre e para o ano escolar. Não conseguem acompanhar as aulas e preciso trazer atividades diversificadas, mas ainda assim demandam muito mais tempo. Se me inclino para ajudá-los a outra parcela da turma fica ociosa, porque concluem as tarefas de forma mais rápida. É uma loucura. Quero dar atenção a todos, mas não é possível sozinha. Em relação às faltas, já estão quase atingindo os 25%.(Professora do primeiro ano A)

- No meu caso não é diferente. Muitos alunos que compõem a minha turma frequentam pela primeira vez a escola e o número de faltas é absurdo. Já até falei com a responsável de um desses alunos, mas ela sai muito cedo para trabalhar e o menino vem sozinho. Então, ele depende dele mesmo para acordar e chegar à escola. (professora do primeiro ano B)

- É... meninas, esse é o perfil da nossa comunidade. E esse aluno que você acaba de relatar está refazendo novamente o primeiro ano, pois no ano anterior também ficou retido por falta. (Orientadora Pedagógica F.)

Essa discussão é mais comum do que se pensa quando falamos de Jardim Gramacho. Famílias compostas por muitos filhos e muitas vezes com referência apenas da mãe ou da avó, que precisam trabalhar para sustentar a residência. Vários relatos nos chegam diariamente sobre as dificuldades para matricular os filhos, por muitas vezes as responsáveis não conseguirem dispensa no trabalho e/ou ficarem preocupadas com a possibilidade de perderem o emprego.

Outra variável importante quando analisamos o fluxo escolar é o retorno do aluno evadido ou transferido para a escola. Um dos casos que não esqueço é o da Emanuelli, aluna da minha primeira turma na rede municipal, do segundo ano de escolaridade no ano de 2016. Já naquele ano, Emanuelli apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e fora encaminhada para avaliação pediátrica.

Lembro-me que naquele ano conversamos com a responsável de Emanuelli algumas vezes, e nas reuniões sempre nos narrou que estava esperando atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS). Em uma das vezes quando chegara sua vez, a médica faltou e ela precisou ficar mais um tempo esperando.

A pesquisa dialoga novamente com essa Emanuelli, em 2019, quando, ao realizar o Censo Escolar, percebo um problema no lançamento de dados no sistema. Como no Censo Escolar digitamos um aluno por vez, e eu conhecia muitos deles, notei que uma aluna aparecia

mais de uma vez. Na terceira vez, ao conferir quem era a aluna, percebi Emanuelli repetida duas vezes no Censo, não por um erro de digitação, mas pelo movimento migratório feito naquele próprio ano. O Censo Escolar é realizado todo ano, em março, e, na primeira vez que é feito em Duque de Caxias, o levantamento dos dados tem como base no ano anterior. No caso, analisávamos o ano de 2018.

Emanuelli havia abandonado a escola. Assim é classificado o aluno que apresenta mais de trinta faltas consecutivas e não retorna. Então, no diário daquela turma ela entrou como abandono em maio de 2018. Passados dois meses de seu abandono, a responsável de Emanuelli pediu a transferência escolar para matriculá-la em outra escola, no estado de Minas Gerais.

Até então estava tudo certo - aluna transferida. No entanto, ainda neste ano, Emanuelli retornou para a escola em Jardim Gramacho e matriculou-se novamente. Já no último bimestre, a aluna traz seu último histórico, da escola pertencente ao estado de Minas Gerais, com seu rendimento e com outro número ID (identificação). Esse número é fornecido pelo Censo Escolar, sendo único para cada aluno, logo Emanuelli não poderia ter outro, já que tinha um histórico anterior em Jardim Gramacho, quando transferida.

Essa história poderia ser mais simples e o leitor pode me perguntar: qual é a importância disso? Pois bem. Emanuelli só foi reconhecida por mim, ao realizar o Censo Escolar, porque foi minha aluna em 2016 e tenho uma grande facilidade para gravar sobrenomes. O fato de Emanuelli entrar duas vezes no Censo com distorção idade-ano escolar é uma variável que influencia diretamente na composição do IDEB, produzindo, assim, outra distorção relacionada aos resultados do índice. Nesse momento, é impossível não me remeter à imensa contribuição que Certeau (1994) deixa a esse respeito. Segundo o autor:

Lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos, e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome. Vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética. Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel dos cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua. (CERTEAU, 1994, p. 55-56)

Em outro movimento necessário, quando observei a confusão ocorrida e a movimentação da aluna, busquei seus arquivos, relatórios e encaminhamentos. Emanuelli continuava com alguns dos problemas já relatados em 2016 e não tivemos retorno dos encaminhamentos feitos. Provavelmente a responsável desistira naquele ano, atingida pelo cansaço devido à espera no SUS. De acordo com Didi-Huberman (2011),

Não se percebem absolutamente as mesmas coisas se ampliamos nossa visão ao horizonte que se estende, imenso e imóvel, além de nós; ou na proporção que se aguça nosso olhar sobre a imagem que passa, minúscula e movente, bem próxima de nós. A imagem é lucciola das intermitências passageiras; o horizonte banha na luce dos estados definitivos, tempos paralisados do totalitarismo ou tempos acabados do Juízo Final. Ver o horizonte, o além é não ver as imagens que vêm nos tocar. Os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejo a nossa frágil imanência, os “ferozes projetores” da grande luz devoram toda forma e todo lampejo - toda diferença - na transcendência dos fins derradeiros. Dar exclusiva atenção ao horizonte é tornar-se incapaz de olhar a menor imagem. (DIDI- HUBERMAN, 2011, p. 115)

Percebemos assim, que o resultado do IDEB, como os “ferozes projetores”, invisibiliza as complexidades que enredam os cotidianos escolares, sobretudo em Jardim Gramacho. Por trás desses números, é sentido, no cotidiano escolar, as imensas dificuldades enfrentadas por todos os *praticantes* desta comunidade. Outra questão que nos é comum é a presença de uniformes sujos e doenças de pele, tão comuns nas salas de aula. Relatos sobre as condições de vida e higiene pessoal são denunciativas do abandono do poder público ao bairro e as vidas que ali estão presentes ficam à margem.

Figura 19 - Bombas de água improvisadas pelos moradores que levam água para algumas moradias em Jardim Gramacho



Fonte: Ariel Subirá- El País, 2017.

Figura 20 - Moradias de uma parcela significativa do bairro Jardim Gramacho.
Condições de extrema pobreza e abandono do poder público



Fonte: Ariel Subirá- El País 2017

Do 110º andar do World Trade Center, ver Manhattan. Sob a bruma varrida pelo vento, a ilha urbana, mar no meio do mar, acorda os arranha-céus de Wall Street, abaixa-se em Greenwich, levanta de novo as cristas de Midtown, aquieta-se no Central Park e se encapela enfim para lá do Harlem. Onda de verticais, a gigantesca massa se imobiliza sob o olhar. (CERTEAU, 1994, p. 157).

Como Certeau (1994) nos apresentou, a partir de suas contribuições sobre as impossibilidades do olhar hegemônico em sua pretensão em controlar o todo, é possível pensarmos que quando se vê do alto, de longe, não é possível captar vida, ou seja, as ações e táticas dos *praticantes*, bem como a rede de singularidades presentes em cada realidade. No diálogo com autor, entreguei-me a acompanhar alguns dos procedimentos multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos que escapam a disciplina sem ficarem mesmo assim de fora do campo onde se exerce (Certeau, 1994, p. 163). Assim, dediquei-me a essas ações microbianas, ou seja, as práticas incontáveis, como a que o autor se refere a uma sociedade de formigas. Lembro-me de Daniel, aluno do primeiro ano de escolaridade que despertou minha atenção ao narrar parte do seu cotidiano. Na correção de um dos exercícios de casa, o diálogo acontece.

- Tia, hoje eu não trouxe. Não está dando para fazer.
- O que houve, Daniel? Ainda não conheço sua mãe, já tivemos duas reuniões na escola. Ela pode vir outro dia para conversarmos, se quiser.
- Lá em casa está difícil. No quintal tem a casa da minha avó, da minha mãe e de mais dois tios. Eu espero sempre o tio André chegar para me ajudar, tem dias que ele ajuda, tem dias que não consegue. Mas agora meu tio passou a trabalhar à noite. Então quando chego da escola ele está dormindo. Eu tive a ideia de pedir a uma vizinha lá da rua para me tirar umas dúvidas. Ela me ajudou, mas também não pode às vezes. Ela tem um montão de filhos.
- Daniel, você já ouviu falar nessas ONGs do bairro? Lá eles fazem esse trabalho. Tem reforço escolar também.

- Ah, minha mãe viu uma vez. Mas não tinha mais vaga. A moça ficou de ligar quando tivesse.

Daniel era um dos melhores alunos da turma no ano de 2018. Com apenas seis anos assumia importantes responsabilidades para sua idade. Acordava sozinho, arrumava-se e ia para a escola. Muitas vezes chegava sem refeição, e foi motivo de reunião pedagógica. Como o recreio de sua turma acontecia às 15h, Daniel apresentou, em muitos momentos, pouca disposição e sonolência em sala de aula. Após conversar comigo, relatou-me que ainda não havia feito refeição naquele dia, o que se confirmava por dias após almoçar e apresentar fraqueza. Assim, após compreender o que estava acontecendo com Daniel, foi necessário fazer uma rotina diferenciada para o aluno, mudando o horário de sua refeição.

Esse recorte da história de Daniel dialoga com o exposto anteriormente. Percebemos que parte de seu cotidiano, com o qual, na escola, eu tive contato, aproxima-se com as *ações microbianas* de que nos fala Certeau (1994). Assim os movimentos astuciosos e teimosos de Daniel, dialogam com as ações resistentes que busquei desinvisibilizar neste trabalho.

Nesta busca, pretendi aproximar-me do que é negado, invisibilizado e marginalizado pelo olhar hegemônico. Desta forma, perceber o que as avaliações em larga escala não “viram” foi meu maior compromisso. A visão do alto, típica da modernidade, com o objetivo de controlar e de ter um olhar totalizador, perde neste movimento as microações inventivas que acontecem nos cotidianos.

3.2 Mais ações microbianas de *praticantespirilampos*

Ao sentir a necessidade de potencializar e desinvisibilizar o que é produzido nos cotidianos da escola com a qual dialoguei, fiz o movimento de criar *outrasnovas* noções que nos ajudassem a pensar nela e em seus *praticantes*. Produzo a partir das leituras e dos estudos com os cotidianos a noção *praticantespirilampos*²⁹, ao perceber a necessidade de junção destes dois conceitos pelo sentido que criam juntos. Temos em Certeau (1994) e Didi-Huberman (2011) noções chaves e que se complementam ao sentirmos a energia que pulsa dos sujeitos que fazem a escola ganhar vida através de ações múltiplas, criadoras e

²⁹ Este termo refere-se aos praticantes que produzem currículos com as escolas e sua forma singular de emanar energia pulsante não captável ou controlável. Adoto a junção destes dois termos pelo sentido que criam juntos a partir dos estudos que faço de Certeau (1994) e Didi-Huberman (2011).

incontáveis. Mergulho também nos estudos de Spinoza (2009), para compreender a potência dos *bons encontros* partilhados nas produções dos currículos com a escola.

Neste caminhar, muitas vezes errante, busquei sentir com todos os sentidos a produção curricular criada pelos *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares. Essas práticas, contudo, tendem a ser hegemonicamente desfiguradas por visões demeritórias de escolas, que não possibilitam a visibilização da potência criativa que dos cotidianos emerge.

Recordar e cartografar nossa caminhada é sempre uma tarefa que nos traz aprendizado e saudades dos tempos vividos. Ao longo dos anos dedicados a escola pública, muitas marcas foram deixadas pelas experiências que me atravessaram e formaram. Anos difíceis e desafiadores no magistério público do município de Duque de Caxias. Lutar pela valorização do magistério associado ao compromisso com o aprendizado e desenvolvimento de alunos em processo de alfabetização é uma das nossas maiores batalhas políticas.

Nesse processo, busquei também perceber como os estudantes sentem a escola, seja pela música cantarolada na sala ao lado, o cheirinho da merenda, a ansiedade pela contação de histórias, o planejamento de uma aula passeio ou pela produção de algum material. Este movimento só é possível quando nos desconstruímos e não privilegiamos o sentido da visão, tão valorizado pela ideia moderna de ciência em sua busca em controlar o todo. Entendo que esse sentido não é capaz de abarcar a complexidade dos cotidianos, e, ao desprezarmos os outros sentidos, temos uma compreensão distorcida dos fatos, por não nos permitir sentir a potência presente.

Uma das produções que se apresentou como mobilizadora de conhecimentos acerca das histórias locais foi o projeto Alunos Escritores. A partir de relatos de experiências, expedições pelo bairro e pesquisas, buscamos produzir sentidos de currículo com a escola. O projeto desenvolveu-se ao longo de seis meses e contou com o envolvimento dos *praticantes* da escola e com a comunidade.

Através desse projeto percebi a riqueza dos currículos produzidos pelas escolas públicas brasileiras. Busquei resgatar através das narrativas orais e escritas a forma como a experiência, a partir da noção de Larrosa (2002) atravessou de modos singulares os estudantes. Concordo com Didi-Huberman (2011), quando o autor afirma que:

O valor da experiência caiu de cotação, é verdade. Mas cabe somente a nós não apostarmos nesse mercado. Cabe somente a nós compreendermos onde e como “esse movimento [...] ao mesmo tempo, tornou sensível uma nova beleza naquilo que desaparecia (eine neue Schönheit)” (DIDI- HUBERMAN, 2011, p. 126).

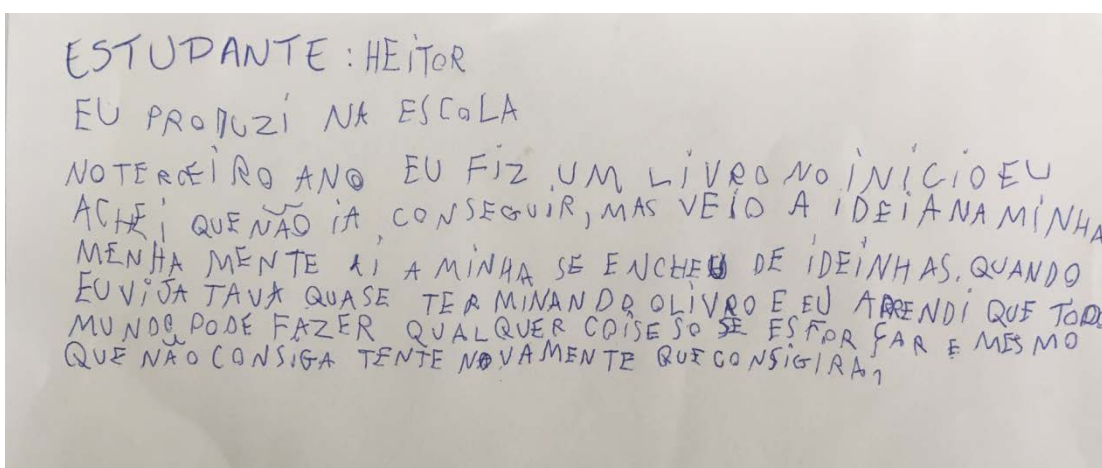
Desta forma, é acreditando na potência presente nesses cotidianos escolares, e nas contribuições de Certeau (1994), Larrosa (2002), Spinoza (2009) e Didi-Huberman (2011) a respeito do valor das experiências provenientes destes processos que me dediquei a compreender essa escola e seus *praticantes*, apostando na força das narrativas. Certeau (1994) deleita-nos com essa passagem ao afirmar que

[...] essas aventuras narradas que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. (CERTEAU, 1994, p. 183)

Acreditando na potência dessas experiências e de como elas marcam de formas singulares a vida de cada estudante, penso que é através delas que podemos perceber parte da produção curricular que acontece nos cotidianos escolares, seja através de uma narrativa infantil ou da produção de algum material. Assim consideramos esses momentos e aprendizagens possibilitadas pelos *bons encontros* (SPINOZA, 2009) onde a alegria é alimentada pela força do afeto, fundamental segundo o autor para a mobilização do corpo.

Nesta perspectiva, em um *encontro* (GARCIA, 2015) proporcionado por uma roda de conversas, busquei ouvir as recordações e sentidos que o projeto despertou em cada estudante, e o momento, além de prazeroso, possibilitou uma recordação coletiva e individual da experiência expressa nas narrativas a seguir.

Figura 21 - Produção escrita do aluno Heitor



Fonte: A autora, 2019.

Nessa bela e emocionante narrativa, Heitor me surpreende ao relatar como o processo aconteceu e como sua produção se construiu. Não diferentemente dos passos que trilhamos

em nossas pesquisas acadêmicas. Recordo-me da tarde em que meu problema de pesquisa mudou e seguiu outras rotas. Ao narrar que: “a ideia veio na minha mente, aí ela se encheu de ideinhas”, Heitor nos presenteia com palavras e sentidos próprios da infância toda a magia do processo. Nas narrativas seguintes, podemos sentir os diferentes modos como os sentidos foram mobilizados através dos *bons encontros* (SPINOZA, 2009). Dialogo com Didi-Huberman (2011), ao acreditar que

Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52)

Compreendo que, para entendermos a realidade que enreda os cotidianos de nossos alunos, necessitamos mergulhar de forma profunda, deixando-nos sensibilizarmos pelas redes que tecem de forma única a singularidade de cada *praticantepirilampo*. Desta forma, é preciso proporcionar momentos nas escolas que possibilitem que nossos vaga-lumes que resistem as intempéries produzam currículos de forma autoral para além das avaliações em larga escala. Fugindo destes holofotes que buscam ofuscar as singularidades de suas experiências, nunca comparáveis a outra realidade, os estudantes criam novos sentidos de alfabetização à luz do que os índices buscam comparar.

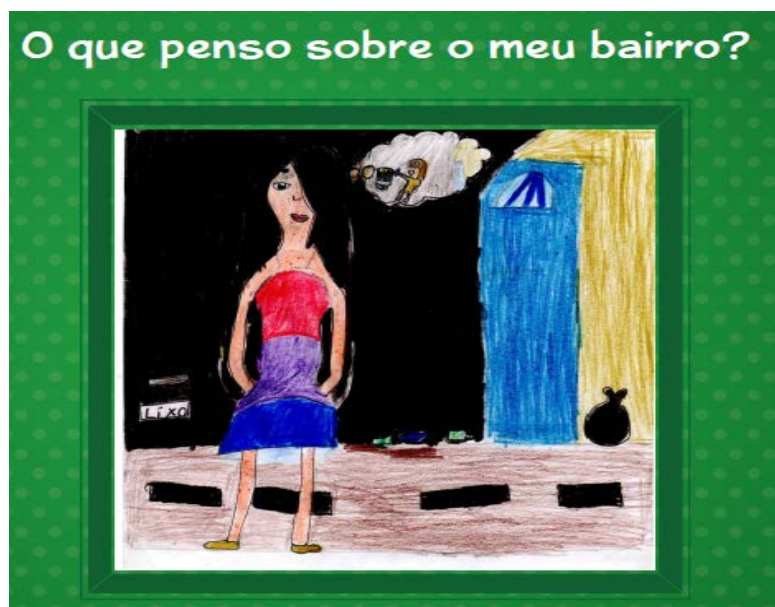
Essa possibilidade de momentos que geram produções criativas foi vivenciada através dos *bons encontros* (SPINOZA, 2009), que operaram através da força positiva dos afetos potência para agir e construir conhecimentos coletivamente. O autor referenciado compreende o afeto como fundante na construção de saberes, sendo sua força resultante de mobilizações internas, elevando os corpos na potência do agir.

É neste sentido que entendo os acontecimentos como não lineares e atravessados pelas complexas redes e sentidos que configuram os cotidianos. Defendo a importância desses *bons encontros* nos quais a força mobilizadora possa ser aumentada, através de estados de alegria e satisfação dos *praticantepirilampos* nas escolas.

Assim como na história criada por uma estudante, as *experiências* (LARROSA, 2002) que a marcaram surgem em suas narrativas. A entrada de Jhully na escola aconteceu no ano de 2016, quando cursou o primeiro ano do ciclo de alfabetização. A estudante, assim como os profissionais da educação, carregava lembranças e sua narrativa foi ao encontro dessa pesquisa, tornando-se mais uma voz que precisava ser ouvida. Em seu livro, Jully retratou parte do momento que atravessava seu bairro e a rede pública municipal, aquilo que a marcou como estudante até o ano de 2018.

Na imagem que ilustrou um dos livros mais comentados pelo corpo docente, devido a riqueza de detalhes e forte narrativa contida, podemos sentir o quanto o bairro é vivido pelos estudantes.

Figura 22 - Capa do livro da aluna Jhully



Fonte: A autora, 2018.

Figura 23 - Página inicial do livro da aluna Jhully

O que penso sobre o meu bairro?

Não aguento mais! Tiroteio e várias pessoas morrendo. O que eu vou fazer? Vou morrer também?

O prefeito não está pagando os professores e não estamos tendo aula, porque os professores não têm dinheiro para chegar até a escola. O prefeito é um egoísta!

◆4◆

Fonte: A autora, 2018.

Em diálogo com a narrativa de Jhully, Didi-Huberman (2011) expressa a singularidade deste momento autoral, quando afirma que:

Povos-vaga-lumes, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do “reino”, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 155)

Ao mergulhar na narrativa de Jhully, percebemos o quanto, em poucas linhas, ela consegue problematizar questões importantes que se fazem presentes em sua realidade. Emitindo, assim, seu próprio lampejo, convidando-nos a sentir muitas das angústias que carrega com tão pouca idade. Ao afastar-se da luz que poderia ofuscá-la, como os indicadores em larga escala, Jhully confronta os discursos que desvalorizam a profissão docente e contribui para a denúncia do movimento de sucateamento da rede pública municipal da qual é aluna. A violência tão marcante no bairro, que passa longe das análises das avaliações nacionais, marca significativamente o relato da estudante.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, as docentes envolvidas perceberam o quanto os alunos sentiram-se autores em potencial. Nos livros produzidos, o cotidiano emergia de forma pulsante. Assim os *praticantespirilampos* criaram a partir das experiências, que os atravessavam de modo singular, histórias ricas em narrativas e denunciativas ao contexto local. Remetemo-nos à importância dos afetos e das alegrias, ao compreendermos os múltiplos sentidos presentes neste momento. Entendemos afeto a partir da noção cunhada por Spinoza (2009), definida pelo autor como as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada.

Nas produções escritas, surgiram críticas às condições da escola, à violência no bairro, às condições de vida, como também dos sonhos pertencentes ao contexto infantil. Experiências que nos impactaram e surpreenderam. Um dos relatos apareceu de forma tão dura para uma das professoras que, em conversa com a equipe pedagógica, solicitou orientação:

- Olá, preciso conversar com vocês. Trouxe as produções escritas de alguns alunos e preciso de orientação. (Professora)
- O que houve? Eles não querem escrever? (Orientadora Pedagógica)
- Não é isso. Até escreveram e muito, mas não estou sabendo como fazer a intervenção com uma escrita em particular. Olhem! (Professora)
- Deixa eu ver? (Orientadora Educacional)
- Achei uma escrita muito forte e pesada para um livro infantil. A proposta foi livre, e que eles escrevessem sobre o bairro. Mas ao mesmo tempo, não quero mexer na escrita. Foi o que a Jhully quis expressar. (Professora)
- Nossa! Realmente, é um grito de socorro! Mas olha a riqueza desta escrita: ela começa o texto com uma pergunta. (Orientadora Educacional)

- Mas porque você acha que precisa mexer. É forte para você, mas é a realidade dela. Infelizmente... (Orientadora Educacional)
- Realmente. Pensei nisso porque o relato me impactou. Mas realmente concordo com você. (Professora)

A partir desse diálogo podemos refletir sobre a romantização que existe em torno das representações de infância. É a partir do estranhamento da professora sobre a escrita de sua aluna, que refletia uma realidade inimaginável para a docente, que se faz necessário repensarmos as infâncias nas periferias. Neste sentido, podemos conversar também com a discussão sobre concepções de alfabetização, explicitadas anteriormente. No capítulo em que me dediquei a discutir um pouco sobre as concepções, bem como as defesas da proposta curricular da rede municipal, mencionei esse documento discutido e publicado em 2004. Ao defender os currículos construídos em redes de conhecimentos, esse documento afirma que a organização curricular deve ser globalizada e interdisciplinar. Desta forma, a alfabetização tem seu sentido ampliado, possibilitando a inclusão das dimensões: ética, política e sócio-cultural; excluídas dos currículos essencialmente conteudistas. Isso porque discussões mais atualizadas entendem o processo educativo como político, não se descolando do contexto no qual se desenvolve.

À medida que a pesquisa foi tecida, emocionou-me com a forma como os diferentes e complementares *praticantespirilampos* conversam. O projeto desenvolvido antecedeu a pesquisa proposta ao mestrado em educação, e ao mesmo tempo, desenhou parte importante da pesquisa desenvolvida.

Confronto-me novamente com a insuficiência dos dados apresentados pelo IDEB-2017. Por isso afirmo que o número apresentado não é capaz de falar em nome das escolas, porque sua política de avaliação em larga escala não leva as múltiplas variáveis que compõem cada realidade. As condições sociais, os movimentos migratórios sucessivos na comunidade por diversos fatores, as necessidades singulares de uma parcela da população, as condições das escolas e de seus profissionais, tendo em vista o crescente sucateamento da rede, não entram nessa conta.

Foi assim que Emanuelle dialogou com essa argumentação, ao nos presentear com sua produção no ato de narrar em nossa roda de conversa que

Foi muito difícil iniciar a história. Foi difícil, tipo, desenvolver a história. Aí eu pensei num bairro, um que poderia ser melhor. Tudo começou como se fosse um sonho. Era o bairro que eu gostaria de ter. Sem violência, sem fome. O dia da tarde de autógrafos foi muito bom. Quando eu vi minha mãe vendo o livro que eu escrevi, poxa, foi muito legal mesmo. Eu fiquei feliz (Emanuelle, 9 anos).

Figura 24 - Ilustrações do livro da Emanuelle



Fonte: A autora, 2018.

Segundo Certeau (1994):

Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos - unidades “léxicas”, palavras publicitárias, imagens televisivas, produtos manufaturados, lugares construídos etc. - e o fazem com categorias e segundo taxionomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo - material que é evidentemente o que é a todos imposto pela produção - e não a formalidade própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de “fazer com”. (CERTEAU, 1994, p. 92)

Aqui há um confronto com tudo aquilo que não se vê do alto, do olhar solar ressaltado por Certeau (1994), da modernidade que engessa nossos cotidianos. Através das narrativas orais e dos desenhos produzidos para os livros, percebemos a imensa complexidade que enreda o cotidiano escolar dessa escola situada no bairro de Jardim Gramacho, geograficamente próximo ao centro da cidade, mas completamente invisibilizado. Nas produções cotidianas, percebo como a realidade que compõem as vidas que interagem e se formam dentro das escolas emerge nas produções.

A culminância foi realizada em uma tarde de autógrafos, na qual os estudantes foram protagonistas e apresentaram suas produções à comunidade. Uma tarde emocionante e que contribuiu para romper com visões demeritórias (GARCIA, 2015) das escolas e dos conhecimentos que cada aluno carrega.

Figura 25 - Fotografias da tarde de autógrafos



Fonte: A autora, 2018.

Outra proposta que possibilitou a produção de currículos vivos e a presença de sentidos foi a Festa do Bumba meu Boi. Essa temática surgiu a partir do interesse da turma em encenar histórias. Nesse movimento, a professora Isabel percebeu uma forma de produzir com os alunos algo mais vivo e significativo. Curiosa sobre essa produção, conversei com a professora, que relatou:

Lembro que, a pedido da equipe pedagógica, deveríamos produzir algo com os alunos para a festa junina, e estávamos estudando a região. De início era só uma apresentação, mas foram envolvidos vários gêneros e habilidades. Como a música do Luiz Gonzaga, falamos de tradição nordestina, localizamos o estado no mapa e como a cultura se disseminou. Aprendemos que ele é mais forte na Amazônia, e que na verdade ele (boi) nem deveria ser o representante daquela região e sim a onça pintada. E acabamos estudando a migração que deu origem a esse fenômeno. Eles se envolveram também com a confecção do boi, todo o trabalho artístico. Foi muito difícil, porque não temos tempo durante as aulas, e nem tempo de planejamento para fazer. Foi bom porque foi possível trabalhar até interpretação de texto, apresentação cênica... Discutimos também a questão da desigualdade social, que a história do boi, ela surgiu para evidenciar essa desigualdade social entre negros, brancos e índios e nós trouxemos muito isso para a realidade do bairro. Falamos muito com as crianças a respeito disso. (Professora Isabel)

Figura 26 - Apresentação do Bumba Meu Boi na festa junina



Fonte: A autora, 2019.

Percebemos a riqueza presente na produção dos currículos que não têm por pretensão tornarem-se hegemônicos. Aqui, temos uma bela demonstração das tessituras *possíveispraticadas*, com as incontáveis possibilidades de produção curricular pelas mãos dos praticantes, através das *artes de fazer* (CERTEAU, 1994). Como observamos na turma do terceiro ano do ciclo de alfabetização, sua produção envolveu uma escuta sensível da profissional em relação às formas como sua turma expressava-se artisticamente. Conteúdos foram trabalhados e problematizados e surgiram em uma dinâmica viva e colaborativa. Concordamos com Certeau (1994) quando o autor afirma que:

As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra. (CERTEAU, 1994, p. 159)

Desta forma, defendemos o não desperdício das experiências (SANTOS, 2010), nos estudos com os cotidianos. Acreditamos na força desses *espaçostempos* como produtores de conhecimentos, possibilitados pela ação mobilizadora dos afetos da alegria. Assim a potência dos *bons encontros* afeta a produção dos currículos em redes colaborativas e solidárias.

A escola com a qual dialogamos representa muitas escolas públicas brasileiras: produzem, criam e transformam o espaço. Essas produções não têm como essência a reprodução de algum modelo instituído de escola e seus padrões, mas constroem-se a partir da própria vida que pulsa dos cotidianos. Freitas (2011) contribui para esta perspectiva quando diz:

Os espaços/tempos escolares podem, da forma como forem concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituírem-se em estratégias potentes para que o coletivo das escolas se encontre e, no encontro e pelo encontro, possam, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação, sem que o pacto esmoreça, limitando-se ao papel ou ao discurso. (FREITAS, 2011, p.34)

A esse exemplo temos a aula passeio, em 2018, com uma turma do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Planejada com objetivo de integrar de forma interdisciplinar os conteúdos trabalhados no bimestre, a atividade teve também como objetivo articular-se ao tema gerador do projeto pedagógico anual: O meu bairro.

Figura 27 - Aula passeio no supermercado do bairro Jardim Gramacho



Fonte: A autora, 2018.

Essa atividade possibilitou que os *praticantespirilampos* interagissem com os diversos conhecimentos que circularam naquele *espaçotempo* (ALVES, 2008). A proposta iniciou-se com um planejamento coletivo de nossas ações e os objetivos da tarefa. Seguida por uma lista de compras confeccionada com os alunos em sala de aula.

Posteriormente, dividimos os alimentos e as possíveis seções nas quais os encontraríamos no supermercado, assim como as especificações das unidades de medidas, bem como seus preços, pesquisados anteriormente pelos alunos. No dia da aula passeio foi possível observar a ansiedade em cada olhar e nas perguntas antes da saída. Os ingredientes faziam parte da proposta de um bolo de aniversário para uma colega que estava despedindo-se da turma naquele bimestre e todos queriam participar e colaborar.

Um trajeto tão comum para os alunos, naquelas ruas entre a escola e o supermercado, pois muitos já faziam este caminho rotineiramente, no entanto, ao sair da escola, os sentidos pareciam terem sido vivenciados de outra forma. Parávamos em cada estabelecimento para falar um pouco sobre ele, e como a distância era curta, foi possível parar em todos.

Ao entrar no supermercado, definimos as seções, os alimentos listados e as tarefas de cada estudante. De forma colaborativa, a rede de aprendizagem foi tecendo-se: uns pegavam os alimentos, outros atentavam-se aos preços, alguns às validades e um aluno registrava. Ao final, registrávamos na tabela, conferíamos o valor disponível para as compras e nos encaminhávamos para o pagamento.

Essa narrativa nos mobiliza a pensar em tudo o que é produzido e que nunca será captável, tampouco controlável. Por outro lado, também nos faz questionar as impossibilidades de uma amostragem definir o que é alfabetização ou quem está alfabetizado. O que é alfabetizar em Jardim Gramacho? Distanciamos-nos assim da noção de currículo como mapa (CERTEAU, 1994). Conforme explicitado anteriormente, esse se refere ao “currículo oficial”, o programa. Nessa narrativa percebemos os currículos que se cruzam nas escolas, que tecem as relações ali presentes, ou seja, currículo como percurso. Currículos tecidos e produzidos sem estarem previstos em nenhum programa oficial, mas sim mergulhados na realidade de cada escola. Assim, fazendo alusão à própria expedição pelo bairro, é possível pensar que, através das marcas deixadas pelos praticantes no ato de caminhar, tornou-se possível pensar nessas produções coletivas e solidárias que vão de encontro ao hegemônico instituído.

Figura 28 - Aula passeio no supermercado do bairro Jardim Gramacho



Fonte: A autora, 2018.

No ano de 2018, outra atividade mobilizada pelos *bons encontros* (SPINOZA, 2009) e discussões que suscitaram dos mesmos foi a construção de uma poesia coletiva sobre o tema família. Na escola com a qual a pesquisa dialoga, temos como prática a não comemoração do dia dos pais ou das mães e sim o dia da família, justificado por compreendermos a diversidade familiar que enreda a comunidade de Jardim Gramacho.

Desta forma, não faz sentido comemorarmos as tradicionais datas, tendo em vista que muitos de nossos alunos têm outras referências familiares. Esta decisão é fruto de importantes debates no corpo docente. Entendemos que atuaríamos de forma violenta simbolicamente na vida desses alunos caso enfatizássemos em nossas práticas comemorações tradicionais que não pertencem ao contexto de Jardim Gramacho.

Figura 29 - poesia coletiva construída pela turma do terceiro ano do ciclo de alfabetização



Fonte: A autora, 2018.

O trabalho desenvolvido pelo corpo docente contribui para a construção da justiça social e cognitiva dos *praticantes* que defendemos em nossos estudos, compreendendo-os como sujeitos de diferentes e importantes conhecimentos. Esse modo de compreendê-los, respeitando suas singularidades possibilita a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) que tanto prezamos nos estudos com os cotidianos. Sem hierarquizações, entendo os conhecimentos como contextualizados, interdependentes, compartilhados e úteis a todos. Esta narrativa nos permite refletir sobre a pluralidade de vivências *possíveis praticadas* em Jardim Gramacho, que os índices não podem captar. Distante dos indicadores de “qualidade”, os conhecimentos são ressignificados constantemente nos cotidianos escolares.

Assim compreendemos, a partir das formulações de Alves (2008), que, para pensarmos os cotidianos, necessitamos mergulhar com todos os sentidos. Em especial, Alves alerta-nos sobre os movimentos necessários, dentre eles destaco o sentimento de mundo. Justifico-o por exigir dos pesquisadores do campo dos cotidianos a necessidade de abertura e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender o que nos chega desses *espaçostempos*.

Atividade que privilegiou a mobilização de conhecimentos acerca do folclore brasileiro, o Flash Folclórico possibilitou a integração e a tessitura de redes de saberes entre

os diversos anos de escolaridade. Dinâmica organizada pelos alunos do quinto ano de escolaridade com mediação da professora dinamizadora de sala de leitura, promoveu a produção coletiva de currículos, bem como de um espaçotempo de trocas e aprendizagem.

Figura 30 - Apresentação do Flash folclórico



Fonte: A autora, 2017.

O Flash Folclórico foi um movimento que mobilizou a escola na produção de sentidos. Os alunos organizadores da dinâmica encenaram contos e lendas do folclore brasileiro, tocaram instrumentos ritmados e oportunizaram a construção coletiva de diversos saberes. A cada dia eles preparavam seus materiais e entrevam em cerca de três turmas. A semana foi encantada para os alunos da educação infantil ao quinto ano de escolaridade, e a chegada do grupo era muito aguardada.

Alunos curiosos para saberem o que era aquele movimento que ouviam anunciar nos corredores. Sons de instrumentos e vozes que se aproximavam das suas salas. Ouviam músicas, risadas, perguntas de colegas de outras turmas, mas não compreendiam a totalidade do que estava acontecendo. No intervalo do recreio era comum você encontrar um aluno perguntando ao colega de outra turma sobre o que estava acontecendo, se o grupo não iria a todas as turmas, entre os mais diversos questionamentos.

São muitos os cotidianos de que fazemos parte. Plurais e complexos, os cotidianos não se reduzem a uma única explicação, rompem com a dicotomia entre micro e macro análises e exigem de nós, um constante repensar de nossas práticas como pesquisadores. (ALVES, ANDRADE, CALDAS, 2019, p. 20)

Pensar no lampejar dos pequenos vaga-lumes é acreditar que a produção dos currículos nos cotidianos escolares dá forma e sentido a nossa frágil existência. São nessas dinâmicas sem rastreio que os saberes se constroem e se socializam. Os *usos* (CERTEAU,

1994) diferenciados do mesmo espaço escolar pode nos levar a questionar os inúmeros *possíveispraticados* (GARCIA; BOTELHO, 2020) que dali podem emergir.

Figura 31 - Aula passeio ao Jardim Botânico



Fonte: A autora, 2019.

Atividade promovida pela professora do terceiro ano de escolaridade, no ano de 2019, a aula passeio ao Jardim Botânico foi uma das mais relatadas pelos alunos. No presente ano de 2020 os alunos do quarto ano foram provocados através de uma roda de conversas a relatarem uma atividade marcante durante o ciclo de alfabetização. Foi presente nas narrativas dos alunos a experiência inigualável que a aula passeio deixou.

Relatos marcados por atravessamentos de experiências e aprendizagens.

- Tia, ano passado nós tivemos uma atividade bem legal. Não foi Kamila?
- Qual? Me digam!
- Tia, nós fomos ao Jardim Botânico. Foi muito legal.
- É, foi mesmo. Você lembra daquele casal estrangeiro que estava lá?
- Sim. Lembro daquela árvore com tronco enorme que a tia falou que é a maior do Brasil.
- É mesmo. Cara, eu nunca me senti tão livre e feliz num lugar. A sensação era de paz.
- Lá é tudo muito bonito, sabe tia? Muito diferente daqui. Existem muitas árvores. Lá tem até cactos gigantes.

Figura 32 - Aula passeio ao Jardim Botânico



Fonte: A autora, 2019.

Concordamos com Spinoza (2009), ao compreendermos a importância dos bons encontros como elemento importante na construção de conhecimentos. Entendemos que a partir deles a mente fica mais ativa, tendo um número maior de ideias, possibilitados pelo estado de alegria resultante dessas mobilizações.

Com o diálogo proposto com as produções cotidianas, defendo a necessidade e a viabilidade de que as pesquisas e ações junto às escolas possam investir nas possibilidades de produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária. Neste sentido, há urgência em divulgar estes saberes, contribuindo para o trabalho docente na produção de práticas sociais mais democráticas e *emancipatórias* que não se esgotam em determinado lugar, mas como processo contínuo de transformação com aquilo que produzimos nas escolas.

CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa buscou compreender, a partir do mergulho no cotidiano escolar de uma instituição em Jardim Gramacho, as produções cotidianas invisibilizadas pelo poder hegemônico através das avaliações em larga escala. Para isso, foi necessário o uso de todos os sentidos nesse trabalho, a começar por apresentar os questionamentos iniciais que impulsionaram a pesquisa, as desconstruções epistemológicas ao longo do processo, o mergulho no contexto pesquisado, a aproximação com a política pública, bem como a defesa da escola pública brasileira no diálogo com os *praticantes* que constroem essa pesquisa.

Foi neste movimento de afeto com os protagonistas e também de lembranças dolorosas, a partir da história que vivenciei até o momento na rede municipal, que a pesquisa se construiu. Foi necessário resgatar o que enreda e tece a singularidade desta realidade, suas subjetividades e conflitos que a pesquisa se desenhou. Busquei ser fiel ao compromisso político e epistemológico defendido neste trabalho, ao apresentar a realidade singular do bairro onde a escola está inserida, as lutas da categoria pela valorização do magistério, bem como o sucateamento percebido na rede pública municipal.

Neste sentido, apoiada nos estudos com os cotidianos e a outros estudos comprometidos com a defesa da escola pública, seus *praticantes* e currículos, foi possível construir uma pesquisa centrada em deslocar sentidos de currículo escolar, afastando-se de compreensões prescritivas que desvalorizam e ameaçam a autonomia dos professores nas escolas públicas brasileiras.

O compromisso não foi o de condenar as avaliações em larga escala, conforme salientado ao longo deste trabalho, mas provocar reflexões acerca das impossibilidades dela representar uma realidade. Além disso, compreender e denunciar os mecanismos que enredam políticas que responsabilizam direta ou indiretamente as escolas e seus *praticantes* pelos resultados apresentados em índices generalizantes.

Foi com este objetivo que as produções e narrativas através dos *bons encontros* (SPINOZA, 2011) apareceram como cenário nesta defesa, por contribuírem para a desinvisibilização destes *espaçostempos* complexos que são as salas de aula e as escolas. Para além da compreensão dos currículos produzidos, foi através das produções que percebemos os diversos enredamentos cotidianos que compõem esta realidade, principalmente através dos textos infantis. Assim, a partir das narrativas orais, produções escritas e desenhos percebemos

a distância da realidade vivenciada pelos *praticantes* em relação aos indicadores de qualidade que resultam no IDEB.

Faz-se necessário que as pesquisas no campo educacional se comprometam cada vez mais com as escolas públicas e os currículos que são produzidos nestes espaços, de modo a afastar-se da compreensão de currículo como documento, mas sim como aquilo que se pratica cotidianamente e de forma coletiva. É neste movimento que defendi e defendo o posicionamento contra os mecanismos de controle das práticas cotidianas, caracterizados pelas análises generalizantes que fazem dos cotidianos escolares, pois parto da compreensão da impossibilidade de controle dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que produzem currículo no “chão da escola”, através das ações microbianas (CERTEAU, 1994), não captáveis pelas forças hegemônicas.

Foi na tentativa em possibilitar o rompimento de visões demeritórias que assombram as escolas, a desvalorização da profissão docente, bem como registrar o cenário conservador responsável por muitos retrocessos na atualidade que esta pesquisa foi tecida; em meio à angústia, medo e imprevisibilidades na esfera nacional e municipal, seja pelos ataques aos direitos trabalhistas ao descrédito na ciência, cultura e educação – colocando-as como inimigas do país.

Além destas áreas tão importantes, esta pesquisa foi tecida no contexto em que a saúde pública ganhou centralidade. No entanto, ao ir de encontro à Organização Mundial da Saúde (OMS), a presidência do Brasil, ao ignorar as medidas sanitárias, torna-se responsável por mortes que enlutam diversas famílias. Ao atravessar um dos momentos mais tristes da história mundial - a pandemia Covid-19 - esta pesquisa cotidianista sofre o que é mais caro em nosso campo: a impossibilidade de conclusão na escola, com os protagonistas que a teceram.

Ainda que afastada da instituição, há três meses, foi possível compreender as práticas empreendidas pelos docentes que se refletem nas produções dos alunos no cotidiano observado, a partir do resgate das produções mais marcantes para os alunos durante o período de 2016 a 2019. Nesta coletânea, percebemos como os diversos sujeitos pensaram e produziram currículos e o quanto contribuíram para o sucesso nesta realidade.

O que propus ao problematizar “O que o IDEB não vê” foi refletirmos sobre os limites das políticas públicas quando afastam-se do contexto da prática. Acredito na importância dos dados, mas que em seu uso sejam tecidos no diálogo com as especificidades locais. Do contrário, apenas servirão para o ranqueamento e disputa entre escolas, lógica sustentada pelas políticas neoliberais. O uso dos dados tendo este propósito apenas cria um clima hostil e

de desconforto dentro dos espaços escolares, desvalorizando a produção de conhecimentos existentes.

Desta forma, esta pesquisa buscou contribuir para a desinvisibilização destes *espaçotempos* de produção contínua de conhecimentos, apesar das intempéries da unidade escolar em Jardim Gramacho, bem como dos ataques ao serviço público municipal. Aqui os *vaga-lumes* (DIDI-HUBERMAN, 2011) ganham centralidade apesar dos projetores, identificados como as políticas públicas e os discursos demeritórios tentarem ofuscá-los.

Não busquei com as perguntas formuladas na introdução desta pesquisa trazer respostas e soluções para essa luta que enfrentamos na educação brasileira, mas contribuir para a construção de um caminho que dialogasse com os compromissos políticos, éticos e epistemológicos defendidos. Nesse caminhar, *praticante-pirilampo*, as perguntas continuam a surgir e encerrar a escrita torna-se um movimento de ruptura não desejada, pois há muito o que contar, desinvisibilizar, defender e construir com as escolas. Encerro estas considerações alertando sobre a necessidade em se perceber o que há por trás dos números, dos discursos, das análises.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.p. 133-151.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Rev. Teias*: Rio de Janeiro, s/v, ano 4, nº 7-8, Jan./Dez. 2003.

_____; GARCIA, R. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ANDRADE, N; CALDAS, A. N; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In OLIVEIRA, I. B; SUSSUKIND, M. L.; PEIXOTO, L. (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

Atlas Geográfico Escolar de Duque de Caxias. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. Disponível em: <http://www.nima.puc-rio.br>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BARONI, P.R. *Sustentabilidades praticadaspensadas: lampejos de pirilampos das escolas de difícil acesso de Duque de Caxias/RJ*. 2016. 237 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 04 set. 2019.

_____. Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*. 2017. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: Acesso em: 14 set. 2019

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica: Volume I - Princípios Teóricos*. V.1. Duque de Caxias, 2002

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica: Volume 2- Proposta Pedagógica*. V. 2. Duque de Caxias, 2004.

FETZNER, A. *Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos*. 2007.167 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREITAS, L. *Ciclos, seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCIA, A. “Defina metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (orgs.). *Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2014. p. 81-100.

_____. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Associação Nacional de pós-graduações em Educação, 2015. Trabalho Gt13-4497. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GARCIA, R. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

LARROSA BONDIÁ, J. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 019, p.20-28, 2002.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Acesso em: 24 de jun. 2020.

_____. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. *Rev. e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1,p.1-20, Abril. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: jul. 2019.

OLIVEIRA, I. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

_____. *Currículos pensadospraticados: entre a regulação e a emancipação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

_____. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, I. B; ALVES, N. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em: 02 de jun. 2020.

PRADO, M. Jardim Gramacho. Rio de Janeiro: Argumento, 2004.

QEDU – Plataforma QEDU Academia. Disponível em:<<http://www.qedu.or.br>>. Acesso em: 5 out. 2019.

SANCHES, C; RIBEIRO, T. e SOUZA, R. de. (Org.) *Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?* In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SANCHES, Carmen. *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SANTOS, B S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. v.1., 8ed., São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

_____. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Rev. Crítica de Ciências Sociais*,s/1, s/v, n. 63,p.237-280, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SPINOZA, B. *Ética Spinoza*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUBIRÁ, A. O lixo é a principal renda de Jardim Gramacho. *El País*, Rio de Janeiro, 13 dez. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com>. Acesso em: 13 set. 2019.

VIANA, D. *A influência do abastecimento de água nas escolas municipais de Duque de Caxias. Rio de Janeiro. 2018. 123 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana)- Escola Politécnica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.dissertacoes.poli.ufrj.br>. Acesso em: 11 abr. 2020.*

VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. (org.). *Novos paradigmas, culturas e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap.3, p.59-74.