



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Neila Monteiro Espindola

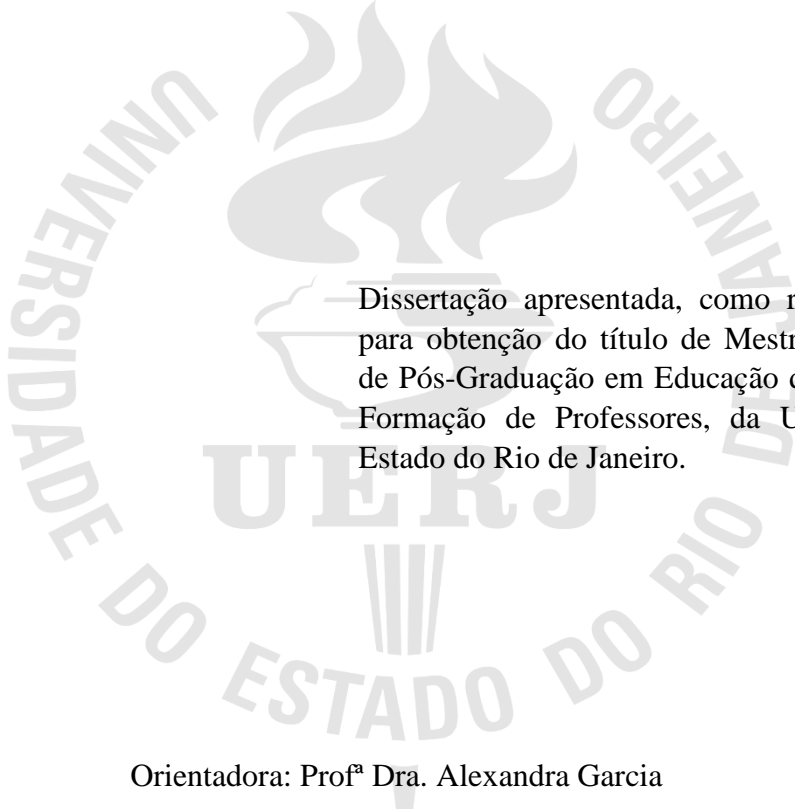
O encontro como *espaçotempo* de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2018

Neila Monteiro Espindola

O encontro como *espaçotempo* de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro



—Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2018

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

E77 Espindola, Neila Monteiro.
O encontro como *espaçotempo* de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro / Neila Monteiro Espindola. – 2018.
141f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Garcia.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3. Educação permanente – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Neila Monteiro Espindola

O encontro como *espaçotempo* de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 16 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Profª Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Profª Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Profª Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª Dra. Vania Finholdt Angelo Leite

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

Dedico esta dissertação às professoras das escolas públicas brasileiras
que criam, em seus cotidianos, políticas para formar pessoas
mais livres, solidárias e felizes.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, fonte de energia, incentivo e inspiração, exemplo de mulher, de professora e de mãe, por tanto estímulo, por me ensinar que todos podem *ser mais* e por lutar pela vida sempre e de tantas maneiras.

Aos meus filhos queridos, Pedro e Beatriz, pela alegria de tê-los, pela compreensão de minhas muitas ausências nos dois últimos anos, pelo incentivo em momentos difíceis nos descaminhos destes anos.

Ao companheiro José Luiz, por sua presença, pelo apoio e pelas inúmeras tentativas de parceria quando minha ausência se fazia sentir em nossa família.

À professora Alexandra Garcia, por me apresentar à Faculdade de Formação de Professores da UERJ, por aceitar orientar o projeto que originou este texto e por me ensinar o que pode ser a pesquisa cotidianista na Pós-Graduação.

À minha querida amiga Marta Chamarelli, pela escuta, pelas leituras, pelo incentivo, pela transcrição, pelo amparo em momentos limítrofes da vida vivida nos últimos anos.

À minha querida amiga Regina Macedo, pelo estímulo, pela indicação de caminhos e descaminhos, pelas leituras e pela escuta de minhas inúmeras dúvidas e questões.

Às professoras da UERJ – FFP e do PROPED –, pelos encontros de formação acadêmica em aulas tão solidárias e desafiadoras a meus conhecimentos e sentidos. Pelo exemplo de luta em defesa da Universidade pública e de qualidade que é a UERJ.

Aos *estudantesparceiros*¹ da UERJ, da FFP, do PROPED e dos grupos de pesquisa “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos” e “Redes de conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar”, pelo tanto que me afetaram a partir dos debates e das questões suscitadas.

Às *professorasorientadorasparceiras* da turma Gonzaguinha do PNAIC/Região Serrana do Rio de Janeiro de 2013, em especial a Lucimar, Rosimar, Antônio, Rosemere e Roberta, pelos deslocamentos que promoveram em meus conhecimentos e afetos e pela parceria para a realização desta pesquisa.

¹ Utilizo a junção de palavras, como o fazemos os pesquisadores *nosdoscom* os cotidianos, como recurso estético para enfatizar e pôr em questão os limites das dicotomias criadas pela ciência moderna na análise da complexidade da vida.

Às *professorasalfabetizadoras* da Região Serrana do Rio de Janeiro que se dispuseram, tão animada e gentilmente, a compartilhar suas histórias de formação e suas práticas.

Aos muitos companheiros de atuação, professores e professoras, estudantes e responsáveis do Colégio Pedro II, com quem aprendo cotidianamente a *sersaberfazer-me* professora e pesquisadora nos vários contextos da prática, nos inúmeros encontros em que partilhamos e criamos *políticaspráticas*. Um agradecimento especial aos companheiros do *Campus São Cristóvão I* e aos da Associação de Docentes do Colégio Pedro II.

Ao Colégio Pedro II, pelo afastamento de nove meses para estudos e dedicação à pesquisa acadêmica.

À Bruna Molisani Ferreira Alves, Graça Regina Franco Reis, Maria Tereza Goudard Tavares e Vânia Leite, pela gentileza de aceitarem compor as bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

RESUMO

ESPINDOLA, Neila Monteiro. *O encontro como espaçotempo de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro*. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este texto é o registro da pesquisa tecida com fios trazidos dos estudos *nosdoscom* os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008) em que se buscou compreender de que maneiras os encontros vividos na prática de uma política pública de formação docente, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – influenciaram os processos formativos e as práticas de professoras alfabetizadoras da Região Serrana do Rio de Janeiro. Para tanto, foram assumidas as compreensões de que a formação é contínua, acontecendo em múltiplos contextos (ALVES, 2010), e de que os encontros coletivos são *espaçotempos* mais potentes para a formação (GARCIA, 2015). Argumenta-se, ainda, sobre o caráter político de produções e práticas cotidianas, considerando as *professorasalfabetizadoras* como *praticantes* da formação, pois forjam trajetórias formativas e profissionais em múltiplas redes (ALVES, 2008), e suas ações são *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013). A fim de apresentar o PNAIC e de identificar interações presentes no *vividocriado* pelas professoras, faz-se um diálogo com os referenciais do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006) e da Atuação das Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A empiria foi realizada em Duas Barras, Carmo, Cachoeiras de Macacu e Cordeiro, através de *entrevistas-conversas* com um grupo de professoras de cada município. Com este procedimento metodológico, foram produzidas as narrativas usadas para discutir os movimentos das professoras. No por elas narrado, muitos deslocamentos se fizeram sentir, em relação a seus *modos de fazer* (CERTEAU, 1994) alfabetizadores: o uso de diferentes gêneros textuais; a criação de sequências didáticas, com maior integração do trabalho; a organização de “cantinhos de leitura”; a modificação de modelos “tradicionais”, possibilitando maior prazer a professoras e crianças. O PNAIC por elas criado, original e diferente do proposto, adicionou importantes fios a seus processos formativos, com compartilhamento e aprendizagem de práticas, aprofundamento de pesquisas, conhecimento de materiais, jogos e livros de literatura infantil, maior autoria e autoestima e valorização dos encontros e do trabalho coletivo. Elementos dos contextos situados também foram percebidos, como a rotatividade de professoras com o contrato temporário de trabalho e a ausência de *espaçotempo* de encontro coletivo para planejamento nos cotidianos das escolas.

Palavras-chave: Formação contínua de professoras. Encontros. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRACT

ESPINDOLA, Neila Monteiro. *The meeting as a learning spacetime: teachers meet and make the PNAIC of the Serrana Region of Rio de Janeiro*. 2018. 141 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This text is the writing of the research woven with wires brought from the studies in the daily ones (ALVES; OLIVEIRA, 2008), in which it was tried to understand in what ways the meetings lived in the practice of a public policy of teacher training, PNAIC - National Pact by Literacy in the Right Age - influenced the formative processes and practices of literacy teachers in the Serrana Region of Rio de Janeiro. For that, it was assumed that training is continuous, occurring in multiple contexts (ALVES, 2010), and that collective meetings are more potent times for training (GARCIA, 2015). It is also argued about the political character of everyday productions and practices, considering the literacy teachers as practitioners of training, for they forge formative and professional trajectories in multiple networks (ALVES, 2008), and their actions are practical policies (OLIVEIRA, 2013). In order to present the PNAIC and to identify interactions present in the *livedcreated* by the teachers, a dialogue is made with the frameworks of the Policy Cycle (BALL, BOWE, GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006) and the Policy Performance (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). The research was held in Duas Barras, Carmo, Cachoeiras de Macacu and Cordeiro, through interviews-conversations with a group of teachers from each municipality. With this methodological procedure, the narratives used to discuss the teachers' movements were produced. In their narrative, many displacements were felt in relation to their literacy *ways of doing* (CERTEAU, 1994): the use of different textual genres; the creation of didactic sequences, with greater integration of work; the organization of "reading nooks"; the modification of "traditional" models, allowing greater pleasure for teachers and children. The PNAIC created by them, original and different from the one proposed, added important threads to their formative processes, with sharing and learning of practices, deepening of researches, knowledge of materials, games and books of children's literature, greater authorship and self-esteem and valorization meetings and collective work. Elements of the contexts were also perceived, such as the rotation of teachers with the temporary contract of work and the absence of spaces of collective meeting for planning in the daily life of the schools.

Keywords: Teacher training. Meetings. National Pact for Literacy in the Right Age.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por gênero segundo faixa etária – Brasil 2004 e 2012.....	17
Figura 1 –	Deusa Minerva, símbolo da UFRJ.....	28
Figura 2 –	Escola Municipal Antônio Austregésilo.....	29
Figura 3 –	Direitos do Leitor.....	30
Figura 4 –	Assembleia do SEPE.....	31
Figura 5 –	Escritas de Orientadores do PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro do ano de 2013.....	33
Figura 6 –	Ato Unificado da Educação.....	37
Figura 7 –	Cabeçalhos da página do Pacto na rede mundial de computadores em 2012 e em 2017.....	45
Figura 8 –	Cabeçalhos da página do Pacto na rede mundial de computadores em 2012 e em 2017.....	45
Figura 9 –	Imagem escolhida como símbolo do PNAIC-UFRJ em 2013.....	66
Figura 10 –	Direitos de Aprendizagem.....	72
Figura 11 –	Turma Gonzaguinha.....	91
Figura 12 –	Regiões de governo e municípios do estado do Rio de Janeiro.....	92
Tabela 2 –	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal dos municípios em que atuam as professoras da pesquisa.....	96
Figura 13 –	Rio de Janeiro: índice de desenvolvimento humano municipal.....	96
Figura 14 –	Viagem.....	98
Figura 15 –	Pórtico de Duas Barras e estátua de Martinho da Vila.....	100
Figura 16 –	Com professoras e professor de Duas Barras.....	100
Figura 17 –	Livro <i>O Rabo do Gato</i>	105
Figura 18 –	Em Carmo.....	108
Figura 19 –	Pórtico de Carmo e praça principal da cidade.....	108
Figura 20 –	A caminho de Cachoeiras de Macacu.....	114
Figura 21 –	Entrevista-conversa na Escola São Francisco de Assis.....	116
Figura 22 –	<i>Poemas Problemas</i>	123
Figura 23 –	Antiga estação ferroviária de Cordeiro, no centro da cidade.....	125
Figura 24 –	Profissionais da Escola Zuleika Rodrigues e visitantes.....	126

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	O ENCONTRO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: NARRANDO ENCONTROS QUE ME FORMA(RA)M.....	21
1.1	Escola para estudar, para crescer.....	26
1.2	Escola para trabalhar, para transformar.....	27
1.3	De onde falo, para quem falo, por que falo... E pesquisa.....	33
2	ENCONTROS COM O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	39
2.1	Com o Ciclo de Políticas e a Atuação na Política como fios.....	40
2.2	PNAIC: Termos, pressupostos e contexto de influência do Pacto.....	44
2.2.1	<u>As agências internacionais e o empresariado nas políticas educacionais brasileiras e no PNAIC.....</u>	51
2.2.2	<u>A atuação dos movimentos sociais nas reformas educacionais brasileiras e no PNAIC.....</u>	58
2.3	Puxando outros fios: as noções de <i>políticaspráticas</i> e de <i>artes de fazer</i>.....	61
2.4	Avaliação e currículo no PNAIC.....	67
2.5	Concepções de alfabetização e os contextos do Pacto.....	74
3	SOBRE A COMPLEXIDADE DOS ENCONTROS E DA FORMAÇÃO.....	84
3.1	Princípios metodológicos (político-epistemológicos) das pesquisas <i>nosdoscom</i> cotidianos e os movimentos na pesquisa.....	84
3.2	As narrativas na(s) pesquisa(s).....	89
3.3	As <i>parceiraspraticantes</i> e os <i>espaçostempos</i> da pesquisa.....	91
4	OS ENCONTROS COM OS SABERES-AFETOS-FAZERES DAS PROFESSORAS.....	97
4.1	Duas Barras: cidade de professoras apaixonadas que só querem mostrar que fazem samba também, junto com o/no PNAIC.....	99
4.2	Carmo: suas curvas e nossas parcerias.....	107
4.3	O mergulho em Cachoeiras de Macacu.....	114
4.4	As <i>professorasparceiras</i> de Cordeiro.....	125
	OUTROS ENCONTROS POSSÍVEIS: QUESTÕES QUE	

COMPARTILHO.....	130
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

Contranarciso

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Paulo Leminski

Ser professora, exercer a docência em suas muitas dimensões, foi sempre um prazer e um desafio. Mais que um sonho realizado, um projeto profissional e político que foi se

constituindo nos muitos encontros *vividospartilhados*² com tantos outros. Imersa num contexto de cientificismo e individualismo, durante muito tempo conferi maior valor à interlocução com as pesquisas do campo da educação, em detrimento da interlocução com meus pares para minha formação profissional.

Ter passado a atuar, desde 1995, no Colégio Pedro II³, escola que me propicia *espaçotempo* de estudo e de planejamento coletivo com meus pares, foi um marco importante para perceber o quanto a formação acontece nos encontros, o quanto uma importante parte da formação docente acontece nas conversas e no estudo acerca das questões que nos afetam em nossos fazeres diários, nos cotidianos das escolas.

Fui, de fato, afetada pelas experiências que aqui compartilho, no sentido em que propõe Larrosa (2002), pois, pensando com ele a educação a partir do par experiência-sentido⁴, entendo experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21), nos afeta, nos desloca. Diante das muitas informações que nos são disponibilizadas, do muito que acontece, nem tudo nos acontece. Aquilo que me tocou, que me passou ao *aprenderensinar* junto – junto das professoras, junto das práticas lembradas, junto das teorias com que dialogávamos – me possibilitou perceber a formação como processo vivido nos encontros com diferentes outros, nos múltiplos contextos em que estamos enredados (ALVES, 2010), me distanciando da concepção hegemônica de formação como acúmulo de conhecimentos acadêmicos adquiridos em espaços formais.

Viverpartilhar o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa nacional de formação continuada que objetiva formar *professorasalfabetizadoras* de redes públicas municipais de todo o país, me possibilitou operar novos deslocamentos – em relação aos *espaçotempos* de formação – e produzir conhecimentos e sentidos outros, reafirmando o valor de compartilhar saberes e sentidos nas escolas, o valor dos encontros que nela acontecem para a formação. Um parêntese não pouco importante: utilizarei nesta escrita o gênero feminino “*professorasalfabetizadoras*”, por reconhecer que a maioria das profissionais

² Reafirmo o uso da junção de palavras, como o fazemos os pesquisadores *nosdoscom* os cotidianos, como recurso estético para enfatizar e pôr em questão os limites das dicotomias criadas pela ciência moderna ao abordar a complexidade da vida.

³ Escola pública federal com sede na cidade do Rio de Janeiro, que oferece cursos desde a Educação Infantil à Pós-Graduação. Sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ A utilização da formulação “par experiência-sentido”, não é feita aqui dicotomizando as noções, mas buscando estabelecer relações entre elas.

que atua na profissão é de mulheres e desafiando a norma gramatical a não nos descaracterizar enquanto tais⁵.

Tendo ocupado no PNAIC o lugar de formadora⁶ da Universidade durante o ano de 2013, primeiro ano do programa, num modelo de formação “em cascata”⁷ – modelo amplamente criticado no campo das pesquisas sobre formação docente –, atuei numa equipe que teve ações e reflexões atravessadas por várias questões: o (des)conhecimento acerca das realidades locais na elaboração de propostas curriculares de formação, a seleção de saberes, valores e práticas a serem abordados na formação, os formatos dos programas propostos, o papel das avaliações em larga escala, o papel da Universidade e a autoria nas práticas docentes⁸. Muitas *táticas* (CERTEAU, 1994) foram usadas por nós, formadoras, ao criarmos a política em nossos encontros a partir das propostas oficiais, para contemplarmos princípios que afirmassem as *professorasalfabetizadoras* como co-responsáveis e não como “implantadoras” na produção das políticas. Dentre estas *táticas*, destaco as compreensões de currículo e de alfabetização com que trabalhamos, que interrogavam o proposto no material oficial, às quais me deterei mais adiante, e princípios teórico-metodológicos assumidos, como o reconhecimento das práticas como espaço de produção político-emancipatória e não como fazer desinformado por teoria. Muitas experiências partilhadas, muita troca de saberes entre professoras de diferentes municípios, com a presença dos autores que estudávamos através de suas teorias em diálogo com nossas práticas, ou melhor, através dos diálogos entre nossas *prácticasteoriaspráticas*.

Refletir sobre os muitos processos formativos e deslocamentos por mim vividos, em diferentes encontros, em múltiplos contextos, me trouxe questões em relação aos processos formativos e aos deslocamentos vividos por outras professoras em seus cotidianos. Reconhecer a potência das experiências que me afetaram ao viver o PNAIC, em que percebo ter movimentado concepções de formação, de currículo e de alfabetização, me estimulou a pesquisar se outras *professorasalfabetizadoras* também o fizeram ao participar deste

⁵ Estudo exploratório sobre “o professor brasileiro”, realizado pelo MEC a partir de dados do Censo Escolar de 2007, comprova a afirmação, constatando que 91,2% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental naquele ano eram do gênero feminino. (<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>)

⁶ Apresentarei de forma mais detalhada o Pacto, sua estrutura de organização e algumas das críticas trazidas por pesquisadores do campo da formação e do currículo no capítulo 2.

⁷ Também no capítulo 2, aprofundarei o modelo de formação “em cascata”, aquela em que um grupo de profissionais é capacitado para que capacite outro, que, por sua vez, capacitará um terceiro grupo. O primeiro grupo não encontra o último.

⁸ A equipe era formada pelas Professoras Carolina Monteiro, Denise Rezende, Priscila Corrêa e por mim, como formadoras, e pela Professora Alexandra Garcia, como supervisora.

programa de tão largo alcance no Brasil. Considerar que o discurso de fracasso da escola e da “má formação” das professoras tem servido de argumento para muitas das ações governamentais em educação incrementou o desejo de conversar com professoras de outros municípios, a fim de encontrar indícios e elementos da complexidade de seus cotidianos para dialogar com este discurso hegemônico e simplificador. Por isso busquei, com esta pesquisa, valorizando o encontro coletivo como *espaçotempo* de formação, perceber de que maneiras o *vivido* nos encontros com o PNAIC dialogou com a formação e as práticas das professoras e lhes possibilitou deslocar suas compreensões sobre a complexidade de *seremsaberemfazerem-se* professoras. Dito de outra maneira, perceber se os encontros nesta política de formação foram vividos por essas professoras enquanto experiência larrosiana, ou seja, se elas se percebem afetadas pelos encontros e em que sentidos. Os processos formativos do PNAIC *nos* municípios lhes possibilitaram repensar ou investir em sua formação e rever práticas desenvolvidas com seus alunos? Como o *vivido* nesses encontros impactou sua relação com os desafios cotidianos nas escolas? Que saberes-afetos-fazerem puderam ser acionados ou criados a partir dos encontros vividos no PNAIC? Que outras questões as professoras se colocam sobre seus *saberesfazerem* e sobre seu trabalho a partir do PNAIC?

Cabe destacar que compreendo as *professorasalfabetizadoras* como *praticantes* que usam sua criatividade e suas astúcias na *produção dos currículos* (GARCIA, 2015) nos cotidianos das escolas. São *praticantes* como explica Certeau: grupos ou sujeitos que, ainda que pareçam presos em redes de “vigilância”, fazem, como usuários do que lhes é oferecido para consumo, uma “bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.” (CERTEAU, 1994, p. 40), criando procedimentos e inúmeras possibilidades.

Destaco, ainda, que, embora pratique o (para mim) difícil exercício de narrar o *vivido* em primeira pessoa, entendo, como enunciado na epígrafe, que uma multiplicidade de sujeitos estão junto de mim, compondo esta autoria, como numa sociedade anônima (SOUSA DIAS, 1995 apud ALVES, 2010) que pretendo tornar cada vez menos anônima ao longo desta escrita. Este exercício esbarra, porém, em meus limites de *estudenteprofessorapesquisadora* formada predominantemente segundo o pressuposto de neutralidade da ciência moderna, afastada da Universidade durante duas décadas e iniciante na pesquisa acadêmica. Isso me possibilita escrever o que chamo de *dissertação-narrativa*: ora uma escrita mais impessoal, ora mais encarnada, em busca de alguma literariedade.

Destaques feitos, explicito a quem se dispõe a ler esta escritura as compreensões sobre formação, currículo, alfabetização e política por mim assumidas nesta pesquisa para compor a

conversa tecida com as narrativas produzidas pelas *professorasalfabetizadoras*, procurando perceber seus modos de ser, de fazer e de constituírem-se professoras a partir do PNAIC.

Partilho da coompreensão há pouco enunciada de que a formação acontece em múltiplos contextos (ALVES, 2010), e à qual retorno no primeiro capítulo desta pesquisa. Os saberes produzidos pelas *professorasalfabetizadoras* em seu trabalho cotidiano advêm, portanto, de várias fontes – de sua história de vida, de sua memória escolar, dos conhecimentos construídos em sua formação profissional, de sua experiência de trabalho e nas políticas curriculares. Estes saberes compõem uma tessitura que se faz, refaz e desfaz continuamente, nos movimentos que Teixeira (2016) e Emilião (2016) chamam de (des)formação e que Cordeiro (2012) denomina de (trans)formação, realçando o caráter processual, de movimento não linear, em constante reconfiguração de nossos saberes, sentires e fazeres enquanto professoras. Ainda que concorde com as autoras, trabalho nesta pesquisa com a terminologia formação, sem usar neologismos, caracterizando-a como contínua, como faz Reis (2014), mas reafirmando a compreensão apresentada pelas três primeiras.

Entendo *currículo como produção* de políticas, sentidos e disputas de representações sociais (GARCIA, 2013), já que o conhecimento não se constitui em objeto ao qual se tem acesso, mas é produzido em movimentos complexos, em interações entre os sujeitos, as culturas e os processos de significação.

A noção de alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 1993) e político de ler o mundo e nele se inscrever, compreendendo e produzindo a palavra escrita, em interação com o outro (GOULART, 2014; SAMPAIO, 2008) também me acompanha aqui, não sendo discutida para fins de classificação das concepções que emergem nas narrativas docentes na pesquisa, mas funcionando como pressuposto político e epistemológico que contribui para compreender as escolhas e produções das práticas curriculares das professoras.

Numa pesquisa que se tece a partir de fios trazidos dos estudos *nosdoscom* os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008), em que busco praticar os movimentos realizados nestas pesquisas (ALVES, 2008)⁹, converso com autores como Garcia (2013, 2015, 2016, 2017), ao defender o *encontro* coletivo como *espaçotempo* de formação de professoras, com Santos (1987, 2016), ao discutir o caráter autobiográfico do conhecimento e ao propor uma ecologia de saberes, e com Ball (1992, 2016), com seu Ciclo de Políticas e sua noção de *Policy Enactment*, ao ressaltar que as escolas fazem políticas. Oliveira (2013), com a noção de *políticaprática*, e Certeau (1994), com as *artes de fazer* dos *praticantes* dos cotidianos,

⁹ No capítulo 3 discutirei os movimentos propostos por Alves (2008) e em que medida foram realizados durante este trabalho de pesquisa.

também são interlocutores privilegiados. Ainda que não tenha participado da formação do PNAIC durante todo o tempo, narro uma pesquisa feita com professoras e não sobre elas, com mergulhos feitos nos cotidianos da formação através do por elas narrado e do por mim rememorado.

Ao me acompanhar destas teorias e destes movimentos, indico a compreensão de política assumida.

A opção epistemológica pela ideia de que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013, p.376), muito similar ao que propõe Ball (2016) mais recentemente, me leva a abordar o PNAIC a partir das *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) cotidianas das escolas. Entendo, desse modo, que os *políticopraticantes* – professoras, alunos e todos os outros que criam os cotidianos – são sujeitos que, com seus conhecimentos, sentimentos, valores, histórias de vida e escolhas políticas, recriam as propostas políticas nas escolas, todos os dias fazendo variadas *políticaspráticas*.

Destaco como principal objetivo da pesquisa compreender as contribuições dos encontros de formação do PNAIC para os processos formativos e para as práticas das *professorasalfabetizadoras*.

Nesse sentido, tenho como objetivos específicos:

- Relacionar a produção das políticas de formação desenvolvidas com professoras alfabetizadoras ao contexto nacional e internacional;
- Identificar, como parte do projeto e dos objetivos do grupo de pesquisa ao qual esse estudo está vinculado, espaços e ações formativas que possam ampliar os diálogos no cotidiano da escola como política de formação docente;
- Identificar a contribuição dos *espaçostempos* dos encontros entre professoras nos cotidianos das escolas para a sua formação.

Ressalto a relevância deste estudo por considerar que os critérios de qualidade que vêm sendo tomados como referência pelos governos para avaliar os estudantes (e as professoras, em muitas redes) são os estipulados pelas avaliações externas à escola, o que retira a autonomia das professoras na construção e organização do trabalho pedagógico. As escolas têm sido planejadas a partir de critérios exteriores a elas. Este estudo pretende, além de questionar esta política, trazer para a discussão outro referencial sobre o qual as escolas devem ser pensadas e criadas: o das avaliações feitas pelas professoras que fazem as políticas cotidianamente, nos diversos contextos de que participam.

Ainda não temos todos os brasileiros alfabetizados, como mostra a tabela a seguir, embora, de 2004 para 2012, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais tenha se elevado de 88,6% para 91,3%. Este dado justifica a criação de estratégias para garantir a alfabetização de todos no país, através também de programas institucionais.

Tabela 1 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por gênero segundo faixa etária – Brasil 2004 e 2012

Ano	Total	Feminino	Masculino
2004			
15 anos ou mais	88,6	88,8	88,4
15 a 24 anos	96,8	97,9	95,8
25 a 39 anos	92,8	94,2	95,8
40 anos e mais	80,4	79,6	81,3
2012			
15 anos ou mais	91,3	91,6	91,0
15 a 24 anos	98,6	99,0	98,2
25 a 39 anos	95,7	96,9	94,5
40 anos e mais	85,2	85,3	85,1

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> p.55

Nos últimos anos, houve um notório aumento no número de pesquisas sobre formação de professoras. André (2009), em mapeamento sobre a produção acadêmica de pós-graduandos na área de educação, identificou um aumento de 7 para 22%, dos anos 1990 ao ano de 2007. Além do incremento no volume, o foco das pesquisas também mudou: da formação inicial – 75% nos anos 1990 – para os saberes das professoras, suas práticas, opiniões e representações – 53% no início dos anos 2000, caminho também aqui proposto.

O PNAIC tem sido discutido em pesquisas recentes, como programa de formação docente. Conforme consulta à base de dados da ANPED¹⁰, num total de 237 trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação de 2013 e 2015, apenas dez trabalhos e um minicurso tematizaram a formação continuada de professoras alfabetizadoras e destes, apenas três têm o programa aqui abordado como parte de seu título. Muito ainda há que ser pesquisado sobre o PNAIC. Poucos trabalhos acadêmicos trataram do programa que alcançou a grande maioria das professoras alfabetizadoras do país, durante os últimos quatro anos, movimentando vultosos recursos financeiros e mobilizando o trabalho de tantos. Não localizei trabalhos que tratem do programa na região serrana do Rio de Janeiro e poucas pesquisas abordam o PNAIC avaliado pelas professoras alfabetizadoras, como o fazem as dissertações

¹⁰ A pesquisa foi realizada em fevereiro de 2017, em pesquisas apresentadas pelos grupos de trabalho sobre Formação de Professores (GT 08), Alfabetização, leitura e escrita (GT10), Estado e Política Educacional (GT 05), Currículo (GT 12) e Educação Fundamental (GT 13).

de Teixeira (2016) e de Emilião (2016) e é a proposta dessa pesquisa. Ainda que em 2017 tenha acontecido mais uma reunião da Associação e novos trabalhos tenham tematizado o programa, há ainda muito a discutir sobre o assunto no âmbito acadêmico, o que justifica e amplia a importância desta pesquisa.

Autores como Ozga (2000), Bowe e Ball (1992) alegam que já contamos com uma extensa produção de análises de documentos políticos baseadas em teorias e abordagens de nível macro-social. Ressaltam, contudo, que carecemos de literatura que trate da articulação entre níveis macro e micro de análise, que considere, por exemplo, a percepção e a experiência dos sujeitos, o poder potencial de professores ou estudantes em subverter as pesadas mãos da economia ou do Estado – as vozes de diretores, professores e estudantes, na maioria das vezes, permanece silenciada –; que considere como as intenções embutidas nos textos políticos são disseminadas na escola e como aspectos das situações escolares não apenas refletem desenvolvimentos na arena política e econômica (BOWE; BALL, 1992 apud SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p. 435).

O Pacto tem sofrido, ainda, inúmeras críticas de pesquisadores do campo do currículo, da avaliação e da formação, desde o seu nome, que traz concepções equivocadas quanto aos tempos de *aprenderensinar*, ao modelo de formação, passando pelo questionamento aos “direitos de aprendizagem” pré-determinados, tratados como conteúdos e requisitos para uma outra avaliação em larga escala (ANA– Avaliação Nacional de Alfabetização, para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental).

Ao utilizar as palavras como sugere Larrosa (2002), intento reorganizar meu *serpensardizer* ao longo deste texto, ao dar sentido ao que me aconteceu e que me acontece durante a escritura (CERTEAU, 1994) desta dissertação-narração. Como uma mulher vivente com palavra, farei uso dela com a responsabilidade e o respeito que as professoras que me acompanha(ra)m na pesquisa merecem.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. (LARROSA, 2002, p.21)

O compromisso político-epistemológico assumido por Larrosa (2002) é o mesmo que trago para esta pesquisa e que busco estender às escolhas metodológicas. Por isso são escolhas político-epistemológico-metodológicas. Reconhecendo as *professorasalfabetizadoras* como criadoras de conhecimentos, suas narrativas ganham destaque nesta escritura. Visitei quatro

municípios da Região Serrana do Rio de Janeiro: Duas Barras, Carmo, Cachoeiras de Macacu e Cordeiro e, a partir de uma conversa com grupos de professoras de cada município, procurei ouvir-sentir-perceber suas memórias e alguns dos sentidos produzidos com e a partir do PNAIC.

Início o texto apresentando uma narrativa acerca dos processos formativos vividos em minhas trajetórias, nas diferentes redes em que me enredei, num diálogo com as noções do caráter autobiográfico do conhecimento (SANTOS, 2010) e da potência do encontro para a formação (GARCIA, 2013).

O desafio de discutir uma política pública com seus *praticantes*, nada pequeno e deveras relevante assumido nesta pesquisa, não me eximiu de pensá-la como parte de um contexto de políticas públicas produzidas no Brasil e no mundo, em determinado período histórico. No segundo capítulo, destarte, apresento o PNAIC, seus antecedentes e o dito em seus documentos oficiais. Procuo situar o programa no contexto das iniciativas e documentos legais propostos recentemente no campo da educação. Stephen Ball, com seu “ciclo de políticas”, sua definição sobre os diferentes contextos em que as políticas acontecem e com a defesa de que as escolas fazem as políticas também contribui decisivamente para este diálogo. Além dos referenciais propostos por Ball, trago noções cotidianistas como a de *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) e a de *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) para argumentar sobre o caráter eminentemente político das produções e práticas cotidianas produzidas pelas professoras. Estudos de pesquisadores de outros campos, como Shiroma, Campos e Garcia (2005) também são trazidos para discutir o contexto de influência e o da produção dos textos do PNAIC.

Retomo e aprofundo a discussão epistemológica e teórico-metodológica sobre as pesquisas *nosdoscom* cotidianos escolares, sobre narrativas e formação nas pesquisas com professores, apresentando as parceiras da pesquisa e os caminhos escolhidos no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, abordo o PNAIC experienciado pelas professoras dos quatro municípios visitados da região serrana do estado, através de suas narrativas sobre os processos formativos e as práticas de leitura e escrita no e a partir do Pacto.

Pedindo licença para entrar nas escolas e nas secretarias de educação (FERRAÇO, 2003), a pesquisa que aqui se apresenta reconhece a inexistência da realidade como algo dado *a priori*, considerando-a como construída subjetivamente no narrado, no relatado, no interpretado, no inventado. Busca ser mais uma a trazer para as conversas das pesquisas acadêmicas, as conversas realizadas com as professoras acerca de sua formação. Procura

contribuir para desinvisibilizar saberes das práticas escolares cotidianas, em favor de uma nova epistemologia. Mais uma a realçar a tessitura de relações democráticas nas escolas.

Num momento político em que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como uma das metas a consolidação de uma política nacional de formação de professores e o governo congela investimentos nas áreas sociais; num momento em que políticas de homogeneização curricular, como a proposta de Base Nacional Comum Curricular também ganham espaço e investimento na agenda governamental, contribuindo para precarizar a atuação profissional docente, limitando o poder de as professoras decidirem sobre suas opções teórico-metodológicas; num momento em que diversos movimentos disputam os sentidos de escola e de conhecimento escolar, influenciando as visões sobre formação e docência, um trabalho acadêmico que discuta com um grupo de professoras e amplifique suas falas se coloca como mais um movimento de resistência às políticas desfavoráveis à sua formação e de realce às políticas que, produzidas com e pelas *praticantes* (CERTEAU, 1994), possam representar conquistas locais que impactem positivamente a vida de muitos.

Os encontros *no e com* o PNAIC reafirmaram o entendimento de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática é possível se, considerando a complexidade (MORIN, 2011) e a diversidade epistemológica do mundo (SANTOS, 2010), elaborarmos soluções para nossas grandes questões cotidianas de forma coletiva e local, já que os mais proximamente envolvidos nas questões têm conhecimentos indispensáveis para um estudo mais aprofundado e abrangente de cada contexto. Não seria diferente nas questões cotidianas das escolas, como na alfabetização de todas as crianças e com a formação de suas professoras. Cada município tem um contexto, com crianças e professoras com diferentes experiências e saberes, com desafios específicos.

1 O ENCONTRO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: NARRANDO ENCONTROS QUE ME FORMA (RA)M

Viver!
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz...
Gonzaguinha

Vivo a escola desde muito pequena.

Trago para este começo de dissertação-narrativa, memórias dos *encontros* vividos que considero relevantes em meus caminhos como professora *em formação*. Com Reis (2014), percebo a formação como contínua, tecida com o outro, por toda a vida, desde o nascimento, distanciando-me da noção dual, que dissocia a formação inicial da formação continuada de professoras. Compartilho nesta escrita alguns dos sentidos, conhecimentos, valores e emoções que estes encontros mobiliza(ra)m em e para minha formação. São lembranças quentes, porque mantêm o calor da vida em movimento até hoje no *serfazersaber-me* professora. Mas por que trazê-las e ressaltá-las numa pesquisa sobre uma política de formação docente?

Narro os encontros que me formaram, que têm me formado mulher-professora-mãe-militante-pesquisadora, com a intenção de buscar elementos para a discussão que desenvolvo neste texto acerca dos encontros de formação docente acontecidos com o/ a partir do PNAIC. Dialogando com Garcia (2013, 2014, 2015, 2017) sobre a potência dos encontros, dos espaços coletivos na formação, e com Alves (2010 e 2016) acerca dos múltiplos contextos em que minha formação acontece(u), apresento minhas “travessias cotidianas e imprecisas” como exemplo de que “através da experiência e das possibilidades tecidas com as práticas cotidianas, os professores reinventam-se a si mesmos” (GARCIA; OLIVEIRA, 2016, p. 196). Busco também subsídios teóricos para refletir sobre as redes tecidas e sobre os sentidos criados pelas professoras nos encontros de formação de que participaram. Assumo, ainda, o caráter autobiográfico do conhecimento, acompanhada por Santos (2010), dando ao leitor indícios de minhas possibilidades e de meus limites diante do estudo realizado.

Partilhando da compreensão assumida por Garcia (2013), ao enfatizar a potência do encontro para a formação, reitero que toda formação acontece nos e com encontros: encontros “com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, emoções; encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos interrogam e multiplicam nossas interrogações” (GARCIA, 2013, p.37). Sublinhar os encontros como *espaçotempo* de formação com professoras, como faço junto a esta autora, constitui uma aposta política no caráter coletivo dos processos formativos, nas relações que, em instâncias coletivas, nos provocam, nos possibilitam deslocamentos quanto a nossas concepções e gestam possibilidades criativas de ação. É apostar que a formação é tanto mais potente quanto mais possibilita movimentar nossos saberes e sentidos, quanto mais questões nos colocamos a partir dela, superando a ideia de que ela se dá pelo acúmulo de determinados conhecimentos, tratados como objetos a serem adquiridos; superando a discussão de formação como uma questão apenas de quais conhecimentos são importantes ou necessários para a docência.

Esta compreensão dialoga com a noção de que nossa formação, docente ou não, acontece nos múltiplos contextos apresentados por Alves (2010): na formação acadêmica, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas políticas de governo, nos movimentos sociais, nas pesquisas em educação, na produção e nos ‘usos’ das mídias, nas vivências nas cidades (no campo ou à beira das estradas). Como esta *autorapesquisadoraprofessora*, considero que os muros que separam as escolas de seus entornos são criações imaginárias em relação aos saberes, já que *aprendemosensinamos* em todos os momentos, *dentrofora* das escolas e os saberes, sentidos e emoções ficam em nós encarnados:

É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós. (ALVES, 2010, p. 1197)

Complementando a noção apresentada por Alves (2010), Garcia (2013) ressalta a potência dos encontros, fluxos e experiências que acontecem aos sujeitos, nestes diferentes contextos, como processos formativos. É enorme o potencial dos encontros em rodas de conversa, caminho de pesquisa e formação proposto por Garcia (2013), para provocar narrativas e para partilhar imprevisíveis redes de sentidos criadas. Recorrendo a Calvino (1996), Garcia destaca:

O desafio que nos é colocado ao ler um mundo *móvel e multiforme*. Ele, assim como o modo singular como cada um de nós o vive, não está sob o controle das nossas compreensões, recortes e interpretações e nem pode ser completamente abarcado. Embora possamos investir e pensar os processos e ações formativas em fluxos e encontros, *não [podemos] prever as relações futuras* que irão se estabelecer com eles. (CALVINO apud GARCIA, 2013, p.42).

Reitero que segundo este entendimento, que considera o caráter dinâmico dos processos de formação, as dimensões da socialização, da experiência e do coletivo ganham uma maior importância do que a busca por modelos finais a serem alcançados. O caminhar junto, atento a deslumbres e percalços, se torna mais importante que o ponto de chegada.

Pais (1993), ao criticar a ânsia de posse do real, característica do paradigma hegemônico de ciência, também contribui para esta compreensão ao afirmar que:

A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano. (PAIS, 1993, p.108)

Como bem indica Emilião (2016), outra importante noção relacionada à centralidade dos encontros para a formação proposta por Garcia (2013) é a de ecologia de saberes¹¹ (SANTOS, 2010), proposição epistemológica e política que reconhece a validade de conhecimentos invisibilizados pelo cientificismo moderno, num diálogo entre culturas e conhecimentos diversos, para a busca de possíveis respostas a nossas questões e desafios.

Quanto a esse aspecto [o encontro intencionalmente pensado no contexto de formação], o caráter dialógico horizontalizado, da troca de saberes, experiências e diferentes visões e, ao mesmo tempo, situado no espaço do coletivo, torna essa prática potente espaço-tempo de deslocamentos e de produção de saberes em rede. A partir da identificação dessas características, nos propomos a pensar a noção de encontro como metodologia das pesquisas e práticas desenvolvidas com os processos de formação docente. (GARCIA e RODRIGUES, 2017, p. 105).

A partir de Garcia e Rodrigues (2017), trago Spinoza (2010) com sua noção de *bons encontros*: aqueles que envolvem os afetos e a alegria e, por isso, ampliam a potência do agir (o *conatus*), possibilitando “deslocamentos de sentidos desencantados, culturalmente produzidos, sobre a escola e a docência” (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 106). Estar *com* outras professoras, pensando e discutindo o fazer docente, possibilita encontrar causas comuns e reconhecer no outro afinidades com essas causas. Mobiliza o amor na sua forma política, noção trazida por Negri de Spinoza: o amor como potência para provocar transformações e para alimentar o desejo por transformar:

¹¹ No capítulo 3 retornarei à discussão da noção de ecologia de saberes.

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada à cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto de multidão é um projeto de amor.” (HARDT; NEGRI, 2006 apud GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 108).

Ainda com Garcia e Rodrigues, percebo que compreender o encontro em sua potência para a formação e para a transformação é aproximar-se da concepção freireana de diálogo, conectando as noções de amor e diálogo, considerando o aspecto político de ambas e considerando o amor como fundamento do diálogo:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1996, p.78 apud GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 108).

Assumir o encontro como *espaçotempo* de formação é, portanto, dar materialidade aos princípios político-epistemológicos do amor (SPINOZA, 2010; HARDT E NEGRI, 2006; FREIRE, 1996), do diálogo (FREIRE, 1996) e da diversidade e da pluralidade epistemológica dos saberes (SANTOS, 2010), reconhecendo o outro como legítimo em seus saberes e fazeres. É participar da construção da justiça social que, com Santos (2016), necessita, para além do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, que movimentos sejam realizados para que conhecimentos outros, assentes em princípios como a solidariedade e a valorização do coletivo, sejam tecidos.

Na formação *com* professores, esta noção de encontro fortalece as aproximações entre universidade e escola e reivindica o reconhecimento da escola como *espaçotempo* de formação, como bem afirma Garcia (2015). Esta, recorrendo ao verso de Chico Buarque, reconhece: “Tem mais samba no encontro que na espera.” O encontro, tanto na formação docente quanto nos modos de dizer popular “dá samba”, é potente.

Reis e Helal (2014) acrescentam, também próximos a Alves (2010) e a Garcia (2013), que somos todos ao mesmo tempo formadores e formados e que as partilhas são *espaçostempos* de autoformação. Por mais que desejemos controlar e conhecer os saberes e sentidos produzidos pelo outro – marca do pensamento moderno no qual fomos forjados – é impossível controlar tudo que lhe passa (LARROSA, 2002) nos encontros de formação.

Reconheço, em parceria com estes autores, que as aproximações solidárias que se dão ao compartilharmos nossas histórias legitimam os conhecimentos postos em diálogo.

O *espaçotempo* da partilha, assim como o *espaçotempo* escolar da prática, são espaços de autoformação. Cada narrativa no seu encontro com o outro se torna um devir, ou seja, não há como prever de que forma os relatos interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar. Bakhtin (1992) nos diz que na interação homem com homem temos a possibilidade de nos conhecermos e de conhecer o outro, o que corrobora a ideia de que nesse espaço somos todos formadores e formados. Compartilhar histórias tem se mostrado uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos (REIS; HELAL, 2013, pp. 262-263).

Para que a formação acadêmica considere a relevância dos muitos encontros, além de considerar que a formação acontece em múltiplos contextos é preciso que as professoras busquemos, no contexto da formação acadêmica, os processos de articulação entre o aprendido nas diversas redes ou contextos envolvidos, é preciso que “se dê *espaçotempo*, nas análises e críticas que precisamos desenvolver, às falas de todos os “praticantes” que neles estão envolvidos.” (ALVES, 2010, p.1197). Por isso, narro alguns de meus enredamentos em formação e trago para a pesquisa as falas, as narrativas das *praticantes professorasalfabetizadoras*.

Ao narrar meus processos formativos, destaco alguns dos encontros que me afetaram, desde muito pequena. *Vivo* esta escritura aproveitando o sabor de transformar o que sei e não para transmitir o já sabido (LARROSA; KOHAN, 2017).

Sou filha de uma professora alfabetizadora, grande referência em minha formação também profissional. Com minha mãe aprendi – pelo que me dizia através de sua postura, de seu compromisso e de suas palavras – a valorizar o ambiente escolar, seus saberes e sua função social. Com ela e muitos outros que trago para esta pesquisa, tenho me constituído quem e o que sou.

Lembro-me, durante minha infância, de quando ela levava alguns de seus alunos para brincar e passear comigo e com meus irmãos no final de semana. Lembro-me de quando ela acordava muito cedo para preparar aulas ou corrigir provas. Lembro-me de quando buscava em vários jornais e revistas subsídios para suas aulas. Procurava oferecer novas experiências a seus alunos, estimulá-los, mostrando que outro tipo de vida lhes era possível e merecido. Com isso, aprendíamos todos (alunos e filhos), a respeitar, a acreditar no outro. A escola e a vida estavam misturadas, sempre estiveram. O cotidiano escolar sempre teve sua potência valorizada. O contexto das vivências na cidade (ALVES, 2010), nas relações tecidas a partir do contexto familiar, se faziam presentes em minha formação.

Ao ler John Dewey e as propostas escolanovistas de Anísio Teixeira, durante o Curso de Pedagogia, logo me identifiquei com a importância de a escola preparar para a vida e ser um espaço de possíveis mudanças na sociedade, como defendiam estes autores e desejava minha mãe. Mas esta concepção ingênua se modificou ao percorrer outros caminhos.

1.1 Escola para estudar, para crescer

Estudei desde a Classe de Alfabetização (atual 1º ano) até a Universidade em escolas públicas e sempre senti muito prazer em partilhar com os colegas saberes e experiências, em aprender com eles e com os professores.

Dedicava-me ao máximo aos estudos, pois acreditava que através deles alcançaria o objetivo de ser uma mulher independente e professora. A opção profissional pelo magistério foi feita desde muito cedo, ainda na infância, por conta da alegria que sentia por estar na escola, *aprendendo ensinando*, e pela possibilidade de ingressar no mercado de trabalho aos 18 anos, alcançando a sonhada independência financeira. Mais tarde pude perceber a relatividade desta independência, diante das condições salariais oferecidas às professoras.

Vivi todos os anos do 1º grau, atual Ensino Fundamental, durante a ditadura civil-militar¹² imposta ao nosso país, o que teve implicações diretas em minhas experiências escolares, a maioria delas incompreensíveis para mim à época. Dentre elas, destaco a existência da patrulha escolar (alunos que ajudavam a “manter a ordem”), dos desfiles cívicos (dos quais participava com ingênua alegria) e dos estudos na/da disciplina “Educação Moral e Cívica”. A inexistência de atividades em grupo ou discussões também é uma lembrança. Não posso deixar de mencionar o fato de minha professora de Estudos Sociais, a mesma durante os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, exigir que todos os alunos se levantassem para cumprimentá-la, dando o “Bom dia” em coro, sempre que chegava. Apesar destas experiências, outras mais felizes também ficaram marcadas: as apresentações em danças (uma delas numa Penitenciária feminina) e peças com a Professora dos anos iniciais, Vânia Proença, além dos passeios que fazíamos como a visita à cidade de Petrópolis. Curioso o fato

¹² Caracterizo aquele momento político como o fez Netto (2014, p. 74), ao afirmar, acompanhado por Florestan Fernandes e Otávio Ianni, que “(...) O golpe não foi puramente um golpe militar, à moda de tantas quarteladas latino-americanas [...] — foi um golpe civil-militar e o regime dele derivado, com a instrumentalização das Forças Armadas pelo grande capital e pelo latifúndio, conferiu a solução que, para a crise do capitalismo no Brasil à época, interessava aos maiores empresários e banqueiros, aos latifundiários e às empresas estrangeiras (e seus agentes, ‘gringos’ e brasileiros)”.

de as boas lembranças não estarem associadas a atividades realizadas em sala de aula. Alguns outros professores foram marcantes: a professora Diva Helena, de Matemática, muito organizada, comprometida e preocupada com os alunos; a professora Celina, de Inglês, que, com seu jeito suave e delicado, propunha brincadeiras para usarmos a língua estrangeira. Outras tantas marcas ficaram, poucas destaque do Curso de Formação de Professores e muitas da Universidade, por trazerem possibilidades para entender melhor a infância, a escola, a sociedade, para que eu pudesse viver com meus alunos experiências diferentes e mais felizes das que vivi enquanto aluna.

Escolhi a escola pública para viver as delícias e dores do magistério. Não por acaso, ao ingressar na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, aos 18 anos, escolhi trabalhar na escola onde havia estudado. A formação acadêmica até aquele momento já havia provocado deslocamentos em meus *saberessentiresfazeres* de estudante quase professora sobre como fazer uma boa escola. Provocada pela epistemologia de Jean Piaget, sonhava uma escola com mais atividade e participação das crianças, em que elas ficassem menos tempo sentadas.

1.2 Escola para trabalhar, para transformar

O ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1987, foi um grande marco em minha vida pessoal e profissional.

Figura 1 – Deusa Minerva, símbolo da UFRJ



Fonte: Arquivo pessoal

Após algumas hesitações, escolhi o Curso de Jornalismo, para conhecer uma nova profissão. Não que estivesse desistindo do Magistério, mas me parecia atraente o trabalho com informações e com a mídia, além do status que trazia.

Ouvi, na Universidade, palavras que me soaram desagradáveis como as de que nosso país não era um país em desenvolvimento e sim subdesenvolvido, conheci a perversa divisão mundial do trabalho e das riquezas e percebi as implicações que ela trazia para a vida das pessoas. Assumi o posicionamento político de buscar mudar este *status quo*. Desde aquela época, busco a superação das desigualdades e hoje entendo, como Oliveira (2012), que a emancipação social é uma tessitura que se faz cotidiana e permanentemente, também na escola.

Novos deslocamentos, novas questões provocadas pela formação acadêmica e por inesperadas vivências, ao transitar pela cidade de trem, para ir de Bangu à Praia Vermelha diariamente, ao sair do subúrbio onde morava e viver alguns momentos em áreas favorecidas da cidade, ao compartilhar da difícil rotina dos trabalhadores que utilizavam o trem para chegar ao trabalho, ao conhecer colegas de curso que teciam relações e conhecimentos com fios outros, muitos deles antes inacessíveis. Na turma de Jornalismo, éramos duas as alunas vindas de Escolas Públicas: eu, do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, e uma ex-aluna do Colégio Pedro II.

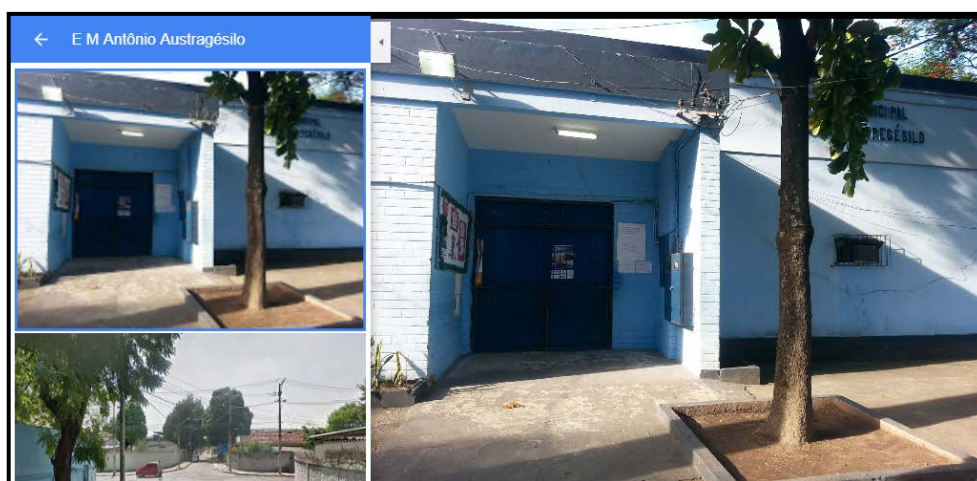
Já cursava Jornalismo quando prestei concurso para a rede municipal do Rio de Janeiro. Desisti do Curso de Jornalismo e ingressei no de Pedagogia, instigada pelos desafios

de melhorar a atuação profissional. Era final da década de 1980, período em que o Brasil passava por um processo de redemocratização, com o fim do regime de exceção e com a elaboração de uma nova Constituição.

Assumi, no dia 15 de março de 1988, minha primeira turma, uma Classe de Alfabetização. Era uma turma de crianças muito afetuosas, de seis anos, já iniciadas no processo de escolarização porque vindas de uma escola de Educação Infantil (na época Jardim de Infância) da própria rede municipal. Comecei a utilizar o método fônico de alfabetização (com a cartilha “Casinha Feliz”), como as outras professoras da série na escola. Ao mesmo tempo, a Secretaria Municipal de Educação publicava os Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, pautados nos estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita. Houve uma grande identificação de minhas crenças com o que era divulgado pela Secretaria de Educação. Buscava, então, criar textos próximos da realidade das crianças para alfabetizá-las e ter um outro olhar sobre suas escritas, mas continuava utilizando as personagens da história da cartilha e “treinando” os sons isoladamente. Todas as crianças aprenderam a ler e a escrever, o que me deixou muito feliz.

Vivia a influência de uma proposta curricular em uma rede municipal, de uma política pública em minha formação agora enquanto professora, novo fio que sobressaía na tessitura que compunha, ainda presente com potência hoje ao recordar e narrar o vivido. Muitos *saberesfazer*s desafiadores... Novos encontros com ideias, autores, pesquisas, professoras da rede municipal que compartilhavam seus *saberesfazer*s tão complexos, agora chamados construtivistas.

Figura 2 – Escola Municipal Antônio Austregésilo



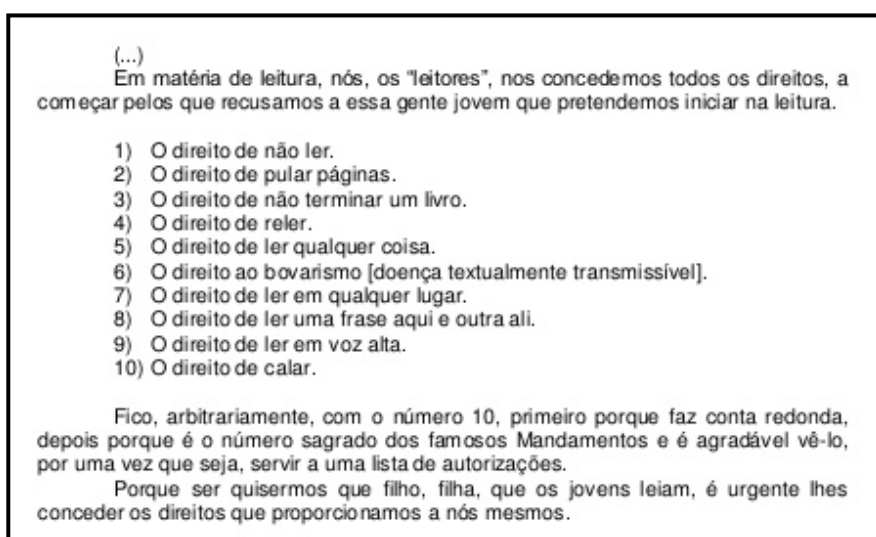
Legenda: Escola de Bangu, onde estudei e iniciei a atuação enquanto professora.
Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Nos anos seguintes, busquei realizar o trabalho de forma mais coerente com as teorias em que acreditava, mas certa insegurança quanto aos resultados e a solidão na aposta (em relação às outras professoras) me faziam voltar ao método fônico.

No Curso de Pedagogia buscava subsídios teóricos para a melhoria de minha atuação, ao mesmo tempo em que participava de todos os cursos possíveis de formação oferecidos pela prefeitura. Na Universidade, conseguíamos, a maioria das alunas já atuando nas escolas, articular os saberes criados nos múltiplos contextos em que nos formávamos, como indica Alves (2010). Muitas eram as discussões sobre os cotidianos das escolas e sua complexidade – ainda que não usássemos estes termos, em diálogo com o *aprendidoensinado* na Universidade, no viver a cidade e o país naqueles momentos. A falta de parceria na escola para ousar alfabetizar como acreditava e desejava, entretanto, me mantinham alfabetizando “na” “Casinha Feliz”.

Só consegui realizar um trabalho de alfabetização que de fato fosse coerente com o enfoque interacionista de aprendizagem, a partir de minha entrada no Colégio Pedro II, em 1994, onde encontrei um grupo de profissionais que se dedicavam a estudar e a elaborar estratégias de trabalho em grupo, em encontros de planejamento e grupos de estudos semanais. Importa frisar que estes *espaçostempos* faziam/fazem parte de nossa carga horária de trabalho na escola: dispúnhamos de *espaçostempos* pagos para estudarmos e planejarmos nossas aulas.

Figura 3 – Direita do leitor



Legenda: Direitos espalhados em cartazes pelo grupo de professoras das Classes de Alfabetização do Colégio Pedro II, após leitura, em momentos de estudo coletivo do livro *Como um Romance*, no ano de 1998.

Fonte: PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

A potência dos encontros, da formação em espaços coletivos de partilha (GARCIA, 2013), se fazia presente. Do mesmo modo, a articulação entre nossos diferentes contextos de formação. O *espaçotempo* da partilha era percebido como de autoformação (REIS; HELAL, 2013). Os desafios vividos com as crianças, nas práticas pedagógicas cotidianas eram propulsores de nossos estudos, com os quais tecíamos novos conhecimentos, criando projetos e propostas de atividades para nossas turmas. Muito do *aprendidoensinado dentrofora* da escola era bricolado nesse *espaçotempo* de encontro, em que nossas falas eram garantidas, eram indispensáveis.

Na Prefeitura do Rio de Janeiro, vivi sete anos de trabalho intenso, de muita realização pessoal e de enorme aprendizado, com os alunos, com as professoras, com mães e pais de alunos, com os servidores, com os governos. As condições salariais e o tratamento desrespeitoso de alguns governantes para com a categoria me fizeram deixar a rede municipal, depois de muito ter lutado, atuando também no sindicato, participando de discussões e de greves, pela melhoria das condições de trabalho e remuneração para as professoras e por recursos materiais dignos para as escolas. Os movimentos sociais também se enredavam em minha formação.

Figura 4 – Assembleia do SEPE



Legenda: Assembleia realizada na concha acústica da UERJ Maracanã (sem data)
Fonte: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/biblioteca/biblioteca56.jpg>

Nos vinte e três anos em que atuo no Colégio Pedro II também participei de vários cursos de formação, que ultimamente têm sido em bem menor número. Eram cursos de curta

duração, voltados à divulgação de teorias e metodologias ou à utilização de recursos materiais, na maioria das vezes por áreas de conhecimento.

Aprendi nos cursos tanto quanto nas trocas realizadas com profissionais que muito me inspira(va)m, por demonstrarem, nos encontros de planejamento, nos grupos de estudo institucionais e no dia a dia da escola, compromisso com a formação dos alunos, por apostarem na possibilidade de todos sermos mais. Dentre elas destaco Léa Alves Cesário de Oliveira (*In memoriam*), Marly Bandeira Menezes Filha (as duas da Escola Municipal Antônio Austregésilo), Marta Alarcon Chamarelli, Regina Coeli Moura de Macedo, Márcia Maretti, Rita Veríssimo e Teresa Ventura (estas do Colégio Pedro II), todas *professoras*¹³.

Muito mudou em minhas trajetórias de formação, com a contribuição da teoria lida nos livros e a lida nas práticas de colegas como as que aqui nomeei. Muito mudou em minha história me enredar nas histórias e experiências destas professoras, compartilhando de seus saberes e fazeres. De fato, os “processos formativos necessitam e em grande parte acontecem nos e com os encontros.” (GARCIA, 2013, p. 37).

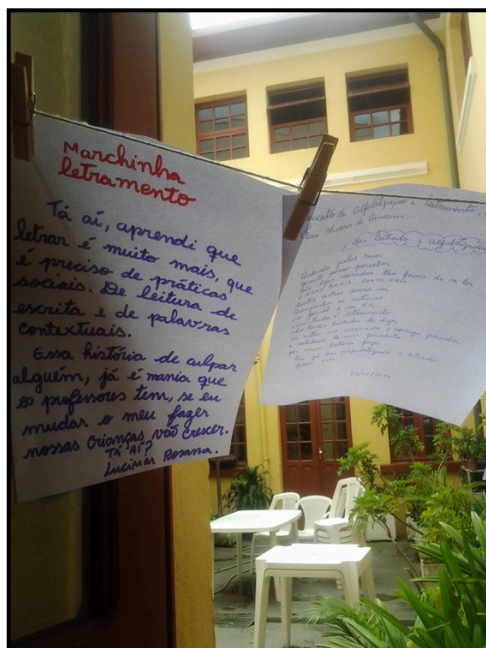
Superei concepções ingênuas sobre o papel da escola, como a de que ela oferecia iguais oportunidades a todos e mudei minha compreensão sobre a dimensão política da prática educativa. Busco, junto com meus pares, fazer da instituição um *espaçotempo* de reflexão e de ações comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, menos excludente.

Depois de longos anos afastada dos bancos da Universidade, pela dedicação à maternidade, ao trabalho e à militância sindical, pude repensar a pesquisa, voltando a dialogar com professores universitários, com colegas de outras redes, de outros contextos, ao participar do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Escola Básica, da UFRJ, em 2012. Tive a possibilidade de rever conceitos, de reafirmar princípios, de construir novos sentidos para meu *serfazersaber-me* professora. Passava a me formar também no contexto das pesquisas em educação.

Ter atuado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2013, vivendo o papel de formadora foi, como já aqui declarado, outro valioso deslocamento, que me possibilitou reavaliar a formação docente e seus processos. Desta vez o mergulho na política pública foi por outros caminhos e os impactos na formação, em diálogo com os demais contextos, ainda maiores.

¹³ Como na opção assumida desde a introdução deste trabalho, a maioria feminina no magistério se fez perceber também nas figuras que se tornaram referência em minha formação.

Figura 5 – Escritas de Orientadores do PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro do ano de 2013



Fonte: <http://pnaicufRJ.com/polo-4-regiao-serrana-nova-friburgo/>

1.3 De onde falo, para quem falo, por que falo... E pesquisa

Na contramão da ciência moderna, que pressupõe a separação entre sujeito e objeto de pesquisa, trago Santos (2010) pelo fato de propor outra forma de conhecimento, em que “o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido” (SANTOS, 2010, p.85), um conhecimento que nos una ao que estudamos:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 2010, p.85)

O autor lembra que os protagonistas da revolução científica do século XVI tinham a “clara noção” de que suas convicções pessoais precediam e davam coerência às provas

externas que desenvolviam. O próprio Descartes, segundo Santos, “mostra melhor que ninguém o caráter autobiográfico da ciência” (2010, p.84), em seu Discurso do Método:

Gostaria de mostrar, neste Discurso, que caminhos segui; e de nele representar a minha vida como num quadro, para que cada qual a possa julgar, e para que, sabedor das opiniões que sobre ele foram expendidas, um novo meio de me instruir se venha juntar àqueles de que costume servir-me. (DESCARTES apud SANTOS, 2010, p.84).

Desde sua primeira publicação, *Um Discurso sobre as Ciências*, datada de 1987, Santos assumiu, enredado nos debates à época travados na física e na matemática, posicionamento epistemológico antipositivista, ao colocar em questão a teoria representacional da verdade e a primazia das explicações causais e defender “que todo conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que sua objetividade não implica sua neutralidade” (SANTOS, 2010, p.9).

Após problematizar o paradigma atualmente hegemônico de conhecimento científico, apontou, nesta obra, uma crise neste modelo e identificou traços do que denomina paradigma emergente.

Como indícios de um período de transição entre a ordem científica tornada hegemônica e um outro paradigma de ciência, percebeu alguns elementos: nossa perplexidade diante do estrondoso progresso científico dos últimos trinta anos; as discussões sobre os limites do rigor científico; os perigos, cada vez mais presentes, de catástrofes ecológicas ou de guerra nuclear, só verossímeis em função do desenvolvimento do modelo científico atual; a perda de confiança no paradigma científico dominante.

Destacou a necessidade de nos perguntarmos pelas relações entre a ciência e a virtude; pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar, considerado pela ciência como irrelevante, em nossas práticas; sobre “o papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”. (SANTOS, 2010, p.18-19)

Criticando o modelo de racionalidade da ciência moderna, constituído a partir da revolução científica do século XVI e estendido às ciências sociais no século XIX, destacou que o referido modelo admite variedade interna, mas tem como característica fundamental negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não operam a partir de seus princípios epistemológicos e com suas regras metodológicas. É, por isso, totalitário, considerando como irracionais, intrusos e perturbadores o senso comum e os chamados estudos humanísticos (históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

O paradigma dominante de ciência tem, ainda, como pressupostos, conforme ressalta Santos, as ideias de ordem e de estabilidade do mundo, de que o passado se repete no futuro, compreendendo a natureza como passiva, eterna e reversível diante da atuação humana. Os elementos da natureza são desmontados, analisados e posteriormente relacionados sob a forma de leis. As análises são facilitadas pelas ideias claras e simples da matemática, a partir das quais se pode ascender ao conhecimento mais profundo e rigoroso do meio natural, superando a “confusão”, a desordem da situação inicial. A matemática fornece à ciência moderna o instrumento privilegiado de análise, a lógica e o modelo de representação, assumindo lugar central e solidificando a noção de que conhecer significa quantificar, de que o rigor científico é obtido apenas por medições.

A ciência moderna foi desenvolvida, importa frisar, para conhecer a natureza, desvendar seus mistérios, com o fim político de dominá-la, de explorá-la. “Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana “o senhor e possuidor da natureza” (SANTOS, 2010, p.25)”. Com o racionalismo cartesiano, o mundo se tornou cognoscível através da decomposição dos elementos que o constituem e não da relação entre eles e de sua complexidade, como propõe Oliveira (2008). Retornarei à compreensão apresentada por Oliveira.

As leis da ciência moderna estão, ainda, assentes em dicotomias, sendo as principais: conhecimento científico/conhecimento do senso comum e natureza/pessoa humana. Repousam num conceito de causalidade que “privilegia o *como funciona* das coisas, em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas” (SANTOS, 2010, p.30). A intencionalidade foi apagada neste modelo de conhecimento, o que sugere uma possível e falsa neutralidade.

A argumentação de Santos(2010) em favor de um novo paradigma de ciência aponta para a constituição de uma nova epistemologia em relação aos saberes docentes, foco da pesquisa apresentada. Contrapõe-se a uma compreensão colonialista dos saberes, buscando superá-la. Ao recuperar saberes preteridos, tece uma outra concepção de conhecimento e uma outra concepção de ciência.

Assumindo o caráter autobiográfico do fazer científico e refutando qualquer possibilidade ou desejo de neutralidade, reafirmo meus lugares de fala, dando algumas outras pistas sobre minhas trajetórias de formação, sobre meus compromissos com a pesquisa que realizei.

Sou uma mulher carioca, que viveu a infância, a adolescência e parte da idade adulta na zona oeste do Rio de Janeiro, área economicamente desfavorecida. Lá iniciei a trajetória de formação da professora que sou hoje.

Sou filha de uma professora alfabetizadora, com quem muito aprendi o que é *estar sendo*¹⁴ professora.

Sou professora de escolas públicas, formada em escolas públicas. Iniciei o magistério atuando como alfabetizadora na escola pública em que vivenciei etapas de minha alfabetização.

Sou *estudentepesquisadora* de uma Universidade Pública em processo de sucateamento pelo governo estadual que a mantém¹⁵. Luto pela sua existência, por sua reinvenção cotidiana e pela preservação de seu papel na sociedade fluminense e no país. Ressalto a potência da formação acadêmica para a atuação docente, da inicial à chamada continuada.

Assumo que muitas outras redes, para além das que atravessam a escola, se entretecem em minha formação, compondo o contexto de onde falo e por que falo, ajudando a escolher para quem falo.

¹⁴ Ênfase, ao utilizar a expressão grifada, o caráter processual e dinâmico de qualquer formação, fazendo também uma referência a Freire, quando afirma que “O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 1997, p. 85)

¹⁵ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tem enfrentado sucessivas crises financeiras, por conta da falta de repasse dos valores a que faz jus pelos últimos ocupantes do governo do estado. No ano de 2016, os servidores terceirizados tiveram seus salários atrasados e em 2017, o problema se estendeu para os servidores efetivos, que, ao longo do ano, conviveram com o atraso de em média três salários e o não recebimento do 13º salário de 2016.

Figura 6 – Ato Unificado da Educação



Legenda: Ato realizado em junho de 2016, no Rio de Janeiro
 Fonte: arquivo pessoal

Uma potente rede na qual também me reconheço enredada e sendo formada, como há pouco indiquei é a dos movimentos sociais. Nas trocas realizadas ao viver os movimentos empreendidos pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) e pela Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII), muito pude aprender com profissionais que me inspira(va)m, por reconhecerem o outro como legítimo em suas opiniões e saberes (MATURANA, 1998), demonstrando crença nas possibilidades de valorização e de transformação das escolas e na construção cotidiana de uma outra sociedade, mais justa, menos desigual (GARCIA, Regina Leite, 2011). Dentre elas, destaco Mônica Lins, Denise Sayde de Azevedo, Maria Cristina da Silva Galvão, Regina Coeli Moura de Macedo, Márcia Maretti, Maria Fátima de Souza Silva, Elaine Correa Barbosa, Silvana Bayma, Denise Rezende e Carolina Monteiro. Estas professoras encarnam, em diferentes medidas e cada uma à sua maneira, o compromisso de, como intelectuais que atuam na escola pública com o propósito de promoção da liberdade e do conhecimento, denunciarem qualquer tipo de discriminação, segregação e exclusão, em defesa dos oprimidos, explorados, desrespeitados. (SAID, 1994, apud GARCIA, Regina Leite, 2011).

No entre-lugar¹⁶ de mulher-professora-mãe-militante-pesquisadora, assumo, como uma professora entre tantas outras, o compromisso com a radicalização da democracia. Não com a que Santos (2016) identifica como de baixa intensidade, a democracia liberal,

¹⁶ Compartilho com Bahbha (1998, p.19-20), sem a intenção de aprofundar, nos limites deste texto, a discussão feita pelo autor, a compreensão de que na contemporaneidade podemos perceber o movimento constante de subjetividades antes consideradas fixas. O entre-lugar é um local intersticial, resultado do contínuo movimento dessas subjetividades e terreno para elaboração de estratégias outras de subjetivação.

compreensão hegemônica no debate ao longo do século XX, que desencoraja a mobilização social. Meu compromisso se faz com a luta cotidiana por uma democracia que não seja apenas representativa, se restringindo a igualdades formais, a direitos cívicos e políticos, enquanto aumentam as desigualdades sociais; se faz com uma “gramática social que rompa com o autoritarismo, o patrimonialismo, o monolitismo cultural, o não conhecimento da diferença” (SANTOS, 2016, p.18), que garanta um “enorme investimento nos direitos econômicos, sociais e culturais” (idem). A democracia em que os processos de participação sejam cada vez mais ampliados, aprofundados e articulados à representação. A democracia enquanto *acordo de convivência cidadã* (SANTOS, 2016), em que os movimentos visem à justiça social e à justiça cognitiva, ou seja, ao reconhecimento dos sujeitos e dos diferentes conhecimentos por eles produzidos.

Ponho, para tanto, meus escritos, minhas falas e minhas pesquisas a serviço de um projeto educativo emancipatório,

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17 apud OLIVEIRA, 2012, p.4).

Considero, com Oliveira (2012), como aspecto central das ações pedagógicas que contribuem para os processos de emancipação, o conflito entre possíveis aplicações da ciência, entre diferentes conhecimentos, entre diferentes concepções de cultura, pois

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33 apud OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Assim, deixo mais indícios do lugar de onde falo, de para quem falo e de por que motivos falo, também nesta pesquisa e seu registro, nos movimentos de encontrar e propiciar potentes encontros, em diferentes contextos.

2 ENCONTROS COM O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Meu encontro inicial com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se deu em 2012. Cursava a especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita, parte do programa “Saberes e Práticas da Escola Básica” da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando soube, por uma professora que atuava no Colégio Pedro II e era doutoranda da mesma Universidade, da necessidade de professoras para atuarem no PNAIC. Mostrei desejo e disponibilidade para participar da experiência de formação e esta professora encaminhou meu nome para a vice-coordenadora do Programa no estado do Rio de Janeiro, que foi minha professora no curso de especialização e aprovou a indicação. O reconhecimento de minha experiência enquanto *professoralfabetizadora* por minha parceira de trabalho e a avaliação de minha professora foram determinantes para que fosse escolhida para atuar no programa.

A fim de prosseguir na narrativa dos encontros possíveis para mim e para as professoras que me acompanha(ra)m na pesquisa com e a partir do PNAIC, a fim de incluir as reflexões de diversos atores que fizeram esta política em diferentes contextos, trago como fios da tessitura que componho a noção de ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006) e a de *policy enactment*, atuação da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), desenvolvidas por pesquisadores ingleses na área de política educacional. Considerando que as políticas acontecem em diferentes contextos, estes pesquisadores têm se dedicado a estudar as políticas nos contextos das escolas, por eles denominados contexto da prática, desde o início da década de 1990.

Com a intenção de problematizar alguns estudos realizados sobre as políticas em contextos educacionais, os autores apresentam como premissa de seu mais recente livro, *Como as escolas fazem as políticas* (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), a erradicação do enganoso binarismo entre política e prática. “As políticas têm materialidades que são inerentes à sua prática em atuação.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.9). Visam, ainda, a “capturar e compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política (...)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

De forma semelhante, este texto se propõe a trazer em destaque as *professorasalfabetizadoras*, seus saberes e práticas curriculares, produzidos a partir de seus encontros com o PNAIC, ressaltando como elas percebem ter feito esta política na prática

(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A indissociabilidade entre práticas e políticas nas produções cotidianas, sobretudo nas escolas, que já vinha sendo apontada no campo dos estudos cotidianistas por Alves (2010) e Oliveira (2013), no sentido de argumentar que políticas são práticas e de que todas as práticas integram escolhas políticas, ganha com Ball, Maguire e Braun, outras vozes. Com base nesses pressupostos, os diálogos tecidos com esses autores me permitem melhor compreender a produção e os usos, entendidos aqui como inter-relacionados, de políticas e programas de formação destinados às escolas e professoras. Permitem-me compreender as experiências peculiares das professoras da Região Serrana do estado do Rio de Janeiro ao performatizarem o proposto nos textos do PNAIC ao fazerem na prática as políticas em interação com os diversos elementos de seus contextos.

A fim de apresentar o programa, procuro perceber como o PNAIC se constituiu nos três contextos inicialmente propostos por Ball, Bowe e Gold – o de influência, o da produção de texto e o da prática. Distanciando-me de uma análise aprofundada, o propósito do diálogo com o referencial do ciclo e da atuação da política é o de dar a conhecer o programa de forma mais complexa e de valorizar os *saberesfazeressentires* tecidos cotidianamente pelas professoras e, com isso, valorizá-las.

Assim, trago, para compor a apresentação do PNAIC, além dos referenciais propostos por Ball – em suas parcerias com Bowe e Gold (1992 apud MAINARDES, 2006) e com Maguire e Braun (2016) –, noções de autores com que dialogamos nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, dentre elas a de *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) e a de *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) para argumentar sobre o caráter eminentemente político das produções e práticas cotidianas. Estudos de pesquisadores de outros campos, como Shiroma, Campos e Garcia(2005) também se fazem presentes ao discutir o contexto de influência e o da produção dos textos do PNAIC.

2.1 Com o Ciclo de Políticas e a Atuação da Política como fios

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente.

Ball, Maguire e Braun

Com Mainardes (2006), avalio o Ciclo de Políticas como um referencial adequado para estudar o proposto nesta pesquisa, por considerar a natureza complexa das políticas

educacionais e possibilitar enfatizar os processos cotidianos, a ação das profissionais que lidam com a política a nível local. Ressalto, ainda, a necessidade de articulação dos processos locais e gerais nos estudos das políticas.

O uso deste dispositivo heurístico para discutir as políticas me parece coerente com os pressupostos e o *modus operandi* das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. O foco do estudo de políticas, em diálogo com o ciclo proposto pelos autores, incide sobre a “formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p.50) valorizando, portanto, as táticas das professoras com e sobre as políticas nos cotidianos das escolas. Possibilita, assim, buscar indícios sobre “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (idem). Aproximo-me, desta forma, do que sugere Ferrazo (2003), para quem, nas escolas, tudo acontece no *miudinho do cotidiano* e de Aoki, ao valorizar o que acontece na “vividez da vida nas escolas como é vivida por professores e alunos” (AOKI, 2005, p.291-301 apud SUSSEKIND, 2014, p.108).

O Ciclo de Políticas tem caráter contínuo e flexível, e, como já dito aqui, é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática¹⁷. Não sendo etapas lineares, os contextos não têm dimensão temporal ou sequencial, ou seja, estão inter-relacionados e podem operar simultaneamente. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares¹⁸ – *espaçostempos*, como preferimos os cotidianistas – e grupos de interesse e cada um envolve disputas e embates.

O primeiro contexto, o de influência, é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e onde são disputados os fins da educação, com a elaboração dos discursos políticos. Envolve partidos políticos, governos e o processo legislativo, mas não só. As redes sociais em torno destes grupos também são acionadas e participam deste contexto, apoiando ou desafiando os princípios e argumentos da proposta, como o fazem comissões, grupos representativos, os meios de comunicação e organismos internacionais. É no contexto de influência que as propostas ganham ou perdem legitimidade.

Há trabalhos recentes de Ball, segundo Mainardes (2006), que tratam das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Estas influências

¹⁷ Trabalharei nesse texto apenas com esses três contextos e mais à frente explicito as razões pelas quais, em concordância com argumentos expressos pelo autor em entrevista (2009), faço tal escolha.

¹⁸ Mainardes(2006) usa as expressões arenas e lugares para caracterizar os espaçostempos em que os diferentes grupos atuam, em cada contexto do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006).

circulam pelas vias acadêmicas – periódicos, livros, conferências, “performances” –, ou através de patrocínios e, em alguns aspectos, imposições de soluções de agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas influências são, entretanto, sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos diferentes países, na interação entre o local e o global.

Outro contexto apresentado por Ball, Bowe e Gold é o de produção de texto. Compõem-no os textos que apresentam e representam a política e que, por isso, estão articulados à linguagem do interesse público geral: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais e vídeos, dentre outros. São as intervenções textuais ou diferentes discursos, que resultam de disputas e de acordos entre os grupos atuantes em diferentes *espaçotempos*.

O terceiro contexto, o da prática, é aquele em que a política acontece, através da ação das professoras e demais profissionais envolvidos, de sua interpretação e recriação sobre e a partir da proposta original. As políticas não são simplesmente “implementadas”, mas recriadas pelas que chamo nesta pesquisa de *praticantes* (CERTEAU, 1994), produzindo efeitos e transformações que podem em muito se distanciar do planejado:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINDARDES, 2006, p.53)

Algumas professoras, como estes autores, também reconhecem a potência de seus fazeres cotidianos. Em conversa com *professorasalfabetizadoras* de Duas Barras, em que expressei preocupação com a extensão do PNAIC para a Educação Infantil, diante da possibilidade de um controle excessivo em relação ao trabalho das professoras, à diminuição de sua autonomia, a Professora Carla Oliveira respondeu: “*Não tem problema. Venha como vier, nós damos o nosso jeito*”. Ainda que considere haver propostas de controle sobre seu trabalho, a professora sugere perceber-se como autora.

Ball acrescentou, mais recentemente, aos contextos originais, outros dois: o contexto dos efeitos e o da estratégia política. Os efeitos, para além de meros resultados, referem-se

aos impactos das políticas e a suas interações com as desigualdades existentes em diferentes locais. A criação destes contextos está relacionada à preocupação do autor e dos demais pesquisadores do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais (The Centre for Critical Education Policy Studies – Institute of Education - University of London) em interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para o fortalecimento da justiça social. Opõem-se à ideia de que as políticas gerem apenas resultados, acreditando que elas produzam efeitos, diferentes em cada contexto da prática. Os dois novos contextos foram, entretanto, secundarizados pelo próprio Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), por reconhecer a centralidade e a potência dos três primeiros e que o dos efeitos pode ser abordado no contexto da prática e o da estratégia política, no de influência.

Como os autores, compreendo o processo político como multifacetado, necessitando que quem sobre ele argumenta articule suas perspectivas, as relações de mudança entre o geral e o local, em suas interpenetrações.

Em relação ao contexto de influência, abordo as ações de agências multilaterais para a elaboração de regulamentos e programas que fundamentam o PNAIC e outras iniciativas governamentais em educação nos últimos anos. Também apresento algumas ações de grupos representativos que influenciaram documentos anteriores ao Pacto e o próprio texto do PNAIC.

Ao trazer trechos de textos dos cadernos do programa, de seus documentos oficiais, dou a conhecer parte do criado no contexto de produção dos textos do PNAIC. Também algumas críticas elaboradas por professores universitários em artigos e pesquisas acadêmicas são apresentadas.

O destaque maior que proponho para este texto é para o contexto da prática, geralmente o menos valorizado socialmente, ao trazer as narrativas das *professorasalfabetizadoras* e o que foi e permanece como questão para elas ao pensarem-negarem-usarem-criarem, nos cotidianos, o proposto nos textos do Pacto.

Em seu mais recente livro publicado no Brasil, Ball e outros autores ampliaram as ideias que já haviam indicado ao criarem o ciclo de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Valorizando o contexto da prática, criaram o que denominaram de teoria da atuação de política (*policy enactment*), propondo um sentido teatral para a ação de atuar, de fazer as políticas na prática, valorizando os atores das políticas em educação na interpretação dos textos escritos e em sua tradução em cenas.

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball define o termo *enactment*, traduzido no livro por “atuação”:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Ainda que percebam que a política é representada-apresentada-vivida de diversas formas, os autores reconhecem o papel do texto, pequeno diante de inúmeras questões presentes no contexto da prática, mas importante, para que os atores a encenem, ao interpretarem-na e traduzirem-na em múltiplas ações.

Entendendo, como Ball, Bowe e Gold (1992 apud MAINARDES, 2006), que os contextos se interpenetram, neste estudo eles são algumas vezes discutidos num mesmo capítulo, outras vezes em capítulos diferentes. Ainda que o diálogo com os contextos possa ser aprofundado em capítulos distintos, importa mais perceber as relações entre os contextos que separá-los. Importa, sobretudo, ressaltar o contexto da prática e valorizá-lo.

Mas a que se propunha/se propõe o PNAIC? Que PNAIC nos foi oferecido para consumo (CERTEAU, 1994)? Que textos foram elaborados? A partir de qual contexto de influência? E como atuaram as professoras?

2.2 PNAIC: termos, pressupostos e contexto de influência do pacto

Objetivamente, as políticas públicas para a infância expressam, entre tensões e controvérsias, o compromisso da sociedade com suas crianças, sendo a educação, que não se esgota na escolarização, uma das evidências das opções feitas.

Maria Teresa Esteban

Figuras 7 e 8 – Cabeçalhos da página do Pacto na rede mundial de computadores em 2012 e em 2017



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

Com quem se compromete o PNAIC? Para quem foi pensado? A partir de quais influências? Em diálogo com quais dizeres? Até o final deste capítulo, buscarei possíveis respostas para estas questões, presentes nos textos das políticas. Ao observar as imagens acima, uma presente na página do Pacto durante os primeiros anos do programa, outra divulgada mais recentemente, algumas questões me tomam: por que um símbolo com as letras A, B e C coloridas, com maior destaque para a sigla do que para o que representa em oposição à imagem anterior, que trazia a expressão “alfabetização na idade certa” em destaque? A imagem mais recente aponta para meus sentidos uma concepção de alfabetização mais limitada ao domínio da tecnologia da escrita, pois até mesmo o desenho é constituído por letras, tamanha a importância destas. A imagem inicial, segundo percebo, possibilita atribuir sentidos menos restritivos à alfabetização.

Mas como se apresenta por escrito o PNAIC?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política pública criada em 2012, através de uma medida provisória posteriormente transformada em lei¹⁹, que começou a se materializar junto às professoras em 2013. Apresentado em seus documentos oficiais como um “compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os

¹⁹ Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm > Acesso em 12/02/2017.

oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”²⁰, busca atender à meta presente no Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007²¹, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal, e no Plano Nacional de Educação (2001-2010)²², assim como na atualização deste Plano na versão 2014-2024. Ainda que se dirija a todas as crianças, foi aplicado apenas em escolas das redes públicas de educação, o que pressupõe que as dificuldades para que a alfabetização aconteça estão na escola pública.

Em que termos, com quais pressupostos e em que contexto de influência foi assumido este compromisso?

O PNAIC foi apresentado pelo Ministério da Educação tendo como objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

Para alcançá-los, os entes governamentais, ao aderirem ao Pacto – a adesão foi voluntária –, compromete(ra)m-se a:

- “I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.”²³

Às professoras coube assumir o primeiro compromisso, sendo os demais assumidos pelos governos federal, estadual e municipal. Foram anunciadas, ainda, como ações da política, um conjunto de programas, materiais e referências curriculares a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada de professoras

²⁰ O arquivo esteve disponível em < <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016> > Acesso em 12/02/2017. No segundo semestre de 2017, foi retirado da rede, estando disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php> > Acesso em 11/11/2017.

²¹ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> > Acesso em 18/05/2017.

²² Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> > Acesso em 26/05/2017.

²³ Disponível em < <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016> > Acesso em 12/02/2017.

alfabetizadoras²⁴. As ações estariam apoiadas em quatro eixos de atuação: a formação continuada de professoras alfabetizadoras; materiais didáticos; avaliações e, como quarto eixo, gestão, controle social e mobilização. Os três primeiros eixos eram coordenados pelo governo federal, através das Universidades, do FNDE e do INEP respectivamente, e o último, partilhado pelos entes da federação.

Na estrutura existente até 2016, havia uma hierarquia composta por coordenadores gerais, supervisores e formadores regionais, coordenadores municipais, orientadores de estudos e professoras alfabetizadoras, remunerados com bolsas de estudo e pesquisa com valores que variavam de R\$ 2.000,00 (Dois mil reais) a R\$ 200,00 (Duzentos reais), sendo as professoras alfabetizadoras as que recebiam a de menor valor. A partir de 2017, com a Portaria nº826, de sete de julho²⁵, algumas modificações foram feitas na estrutura e no pagamento das bolsas, sendo as mais significativas a centralidade assumida pelas secretarias estaduais na organização do programa, em detrimento das Universidades, a extensão do programa para a Educação Infantil e o fim das bolsas para as professoras alfabetizadoras.

O modelo de formação “em cascata”, aquela em que “um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202) permaneceu, havendo reconfiguração no poder de decisão sobre as ações do Pacto. No PNAIC, a compreensão era/é a de que os formadores das Universidades forma(va)m os orientadores²⁶ dos municípios; estes forma(va)m as alfabetizadoras e estas, alfabetiza(va)m as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, reforçando a hierarquia do conhecimento da Universidade sobre o da Escola Básica, em que aquela ensina o que esta deve fazer para que as crianças aprendam o “certo”, no “tempo certo”. Como explicitado num caderno de formação do Pacto,

A formação continuada de professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização,

²⁴ Utilizo, como dito anteriormente, a expressão professoras alfabetizadoras pela opção feita na pesquisa, mas o programa trata de professores alfabetizadores.

²⁵ Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>> Acesso em 15/07/2017.

²⁶ Os orientadores passaram a também ser nomeados formadores, ao longo dos anos, mas neste trabalho utilizo a nomenclatura inicial.

interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. (BRASIL, 2012, p. 23-24)

Como Teixeira (2016)²⁷, coloco em questão a estrutura organizacional escolhida para o PNAIC, pela valorização da hierarquia do conhecimento. Compartilho com esta autora da compreensão de que há propostas de formação já em curso em diversas Universidades (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da Uni-Rio e da UERJ/FFP São Gonçalo – FALE; Diálogos Universidade-Escola – Café com Currículo, da UERJ/FFP), que, mais horizontais, contribuem mais efetivamente para o diálogo entre os saberes criados na academia e os criados nas escolas. Outra possibilidade seria repensar os estágios nas Universidades²⁸, o que garantiria um maior alcance ao universo das professoras alfabetizadoras, se aproximando do alcance do PNAIC.

O programa, apresentado inicialmente para acontecer em 2013 e 2014, continua, com algumas modificações, nos dias atuais. Uma abrangência nacional foi conseguida em 2013, alcançando 317.462 *professorasalfabetizadoras*, 15.950 orientadores de estudos, 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores (IES), 170 supervisores (IES) e 645 formadores (IES) como participantes da formação²⁹. Como anunciado no Caderno de Apresentação do Pacto, de 2015, o PNAIC é um “projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC”. (BRASIL, 2015a, p. 9).

Com sua estrutura e premissas, o PNAIC participa de um contexto de influência em que as políticas públicas para a educação são elaboradas tendo como pressuposto propalado o fracasso de estudantes e professoras, que seria comprovado pelas avaliações em larga escala. Compreendo, como Esteban ao discutir a política de avaliação proposta pela Província Brasil³⁰, que:

²⁷ Gatti e Barreto (2009) também apresentam críticas ao modelo de formação em cascata. Sem aprofundar a discussão, destaco, dentre elas, o curto período de duração em que aconteciam as formações e o insuficiente protagonismo das professoras em seu planejamento.

²⁸ A este respeito, sugiro a leitura do trabalho desenvolvido por Garcia (2013), em que a autora discute a experiência de formação de professores no *espaçotempo* dos estágios.

²⁹ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2014.pdf> Acesso em 01/11/2017.

³⁰ Exame nacional aplicado no 2º ano do ensino fundamental, para monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras, por meio da realização de uma avaliação diagnóstica do nível de desempenho das crianças. Seu fim é garantir que todos os estudantes se alfabetizem até os oito anos de idade, o mesmo do PACTO, sendo que deste faz parte mais uma avaliação estandardizada, ao final do 3º ano.

Os resultados insatisfatórios funcionam como catalisadores dos debates sobre educação. O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes conduz o modo como a escolarização se incorpora à agenda política nacional e demarca o debate sobre a avaliação educacional no Brasil, do qual a avaliação da aprendizagem infantil é parte. Como resposta à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. As metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impacto inclusive na regulação das relações interpessoais. (ESTEBAN, 2012, p.573)

A proposta inicial do Pacto, materializada em seu primeiro caderno de apresentação – no contexto da produção do texto da política – corrobora o entendimento de que a educação no Brasil precisa melhorar em função do fracasso dos estudantes, ao abordar o programa como uma estratégia, “uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninos e meninas até o 3º ano do ciclo de alfabetização”, com a justificativa de que “na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012, p.5). Não há referência às demais estratégias.

A complexidade do cotidiano escolar em que muitos são os fatores que compõem os diferentes cenários que proporcionam (ou não) oportunidades para que todos sejam alfabetizados até o 3º ano não é sequer citada na apresentação do documento. Se considerarmos apenas a atuação docente, como bem lembram Gatti, Barreto e André (2011), elementos como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira são indispensáveis em busca da qualidade³¹ da educação, para além da formação e dos demais eixos propostos e abordados na apresentação do programa.

Ball, Maguire e Braun (2016) realçam a importância do contexto da prática, ao afirmarem que “as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos das escolas, que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.35) e ao detalharem os fatores que compõem esse contexto. Declaram “levar o contexto a sério”, considerando como dimensões contextuais da atuação das políticas:

³¹ Opondo-me à noção de qualidade em educação como obtenção de bons resultados no desempenho dos estudantes em exames ou em sua progressão na escola, compreendo esta noção na perspectiva de Freire (1992), como a garantia de práticas sociais livres e críticas das condições de opressão, possibilitando a todos acesso a conhecimentos e relações sociais justas; que os permitam interrogar e pesquisar as razões de ser das coisas, para modificá-las coletivamente quando desejarem.

- Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas do contexto político mais amplo, como classificação em rankings de qualidade e em exames nacionais, requisitos legais e responsabilidade).

Desconsiderar estes fatores corresponde, segundo avalio, a uma simplificação de processos e contextos, que contribui para responsabilizar as professoras pela qualidade da educação. Desconsidera as dimensões ética, política, social, econômica e cultural de uma política pública e sua relação com as demais políticas, como se o que acontece nas escolas não se relacionasse aos demais elementos do contexto.

Na conversa com professoras de Cachoeiras de Macacu, a professora Michele Paz, ao começar a narrar suas experiências a partir do PNAIC diz dos elementos envolvidos em sua prática:

O curso em si [PNAIC], o material... é muito bom. Já fiz, já pratiquei, já coloquei em prática... É bom? É ótimo, mas falta muita coisa ainda. O governo precisa ter algum mecanismo pra poder ajudar a gente nesses outros quesitos, porque a criança não tem acesso à letra, a criança não tem acesso ao mínimo, que é alimentação, que é a saúde. Então a gente pega essa criança e tem muita dificuldade de fazer com que esse letramento aconteça. (PAZ, Michele. Professora de Cachoeiras de Macacu, em conversa realizada em outubro de 2017)

No narrado pela professora Michele, percebo indícios do discurso oficial do fracasso, potencializado pelas avaliações em larga escala. Este discurso participa da percepção das professoras sobre sua atuação, mas não as impossibilita de relacionar seus fazeres às demais dimensões da vida cotidiana de seus alunos, de perceber a complexidade da vida e a necessária articulação entre as políticas.

Como Oliveira (2008), Paz (2017) parece perceber que as questões que nos preocupam estão na vida cotidiana e ideias e princípios genéricos e generalizantes não dão conta de respondê-las. Situações reais da vida, em função de seus aspectos singulares e diversos, demandam metodologias melhor adequadas à sua complexidade, a seus “elementos singulares, histórica, cultural e socialmente construídos” (OLIVEIRA, 2008, p.50). Não nos eximem de pensar e propor metodologias outras, mas nos impõem perceber quais os fios

presentes nas redes de *saberesfazeres* que compomos em cada contexto da prática, em cada município, em cada turma, com cada aluno.

As afirmações de Oliveira e Paz dialogam com o conceito de complexidade como proposto por Morin (2011) e demonstrado por Ball, Maguire e Braun (2016), que se contrapõe ao “paradigma da simplificação”, que separa, reduz, abstrai o conhecimento, próprio do conhecimento científico hegemônico. O autor define complexidade:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixam cegos. (MORIN, 2011, p. 13 apud PEREIRA, 2014, p. 273-274).

O discurso do fracasso contribui para invisibilizar, ainda, outros importantes fundamentos e agentes que influem nas políticas sociais e educacionais propostas para o Brasil e para outros países da América Latina. Papel de destaque têm exercido algumas organizações internacionais neste sentido, conforme discuto a seguir.

2.2.1 As agências internacionais e o empresariado nas reformas educacionais brasileiras e no PNAIC

Organizações internacionais e instituições multilaterais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, e a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), como lembra Mainardes (2006), exerce(ra)m considerável influência sobre as políticas planejadas para o país em educação. Criadas a partir da reestruturação política e econômica mundial, iniciada ao fim da Segunda Guerra Mundial e incrementada com a “queda” do socialismo, com a expansão do capitalismo e com a globalização, estas agências tinham como um dos propalados objetivos o

de “promover o progresso econômico e social de todos os povos”, como no caso da Organização das Nações Unidas (ONU) ³².

Como Oliveira (2016), destaco o papel exercido pelo Banco Mundial, que, a partir da década de 1960 empreendeu forte atuação, não só financeira, emprestando recursos, mas política, influenciando a construção das agendas governamentais de países membros e de países ditos em desenvolvimento, “sugerindo” políticas sociais a partir da perspectiva econômica capitalista. Uma preocupação que presidia às sugestões, na verdade condicionantes para empréstimos que “concedia”, era a do retorno financeiro. A instituição preconizou, assim, a partir da década de 1990, os princípios de sustentabilidade, justiça e equidade social, a partir dos seguintes objetivos:

Combate à pobreza, mediante promoção da equidade, em destaque para a saúde e a educação; busca de eficiência na condução de políticas públicas, cuja medida seria pela relação econômica custo-benefício eficiente e eficaz; busca por modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizadas que aspirem a participação e autonomia da sociedade civil na condução dos serviços sociais. (OLIVEIRA, 2016, p.3)

Após o diagnóstico de um bilhão de pobres no mundo, buscando na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, o Banco Mundial lançou, em 1995, o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em que reafirmava o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século e recomendando, para isso, a reforma do financiamento e da administração da educação, a começar pela redefinição do papel do governo e pela busca de novas fontes de recurso. A ideia era desvencilhar o Estado da imagem de promotor do bem-estar social para assumir a de avaliador e articulador de políticas.

Palavras importam. Estratégias discursivas, como a utilização constante de um determinado vocabulário, participam da construção da hegemonia de alguns discursos sobre outros, de grupos sociais sobre outros. Um exemplo é o do termo *equidade*, que passou a substituir *igualdade*, em políticas, ações e documentos do Banco Mundial, apesar de este tratar ambos como equivalentes. Fonseca (1998) identifica o conceito de equidade como “o grande princípio orientador das políticas educacionais propostas para os países em desenvolvimento com contingentes de população pobre” (FONSECA, 1998 apud OLIVEIRA, 2016, p.4). Leher (1998 apud OLIVEIRA, 2016) acrescenta à discussão a compreensão de

³² Conforme preâmbulo da Carta das Nações Unidas, disponível em <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em 04/08/2017.

equidade social, como apresentada pela instituição, como uma redução da igualdade de direitos à mera possibilidade de disputa por um emprego. Shiroma, Garcia e Campos (2005) identificam mudanças nos discursos do Banco Mundial ao longo da década de 1990, conforme explicitam neste trecho, em que percebem que palavras como competitividade, eficácia e produtividade foram substituídas nos documentos por outras de caráter mais humanitário, como justiça, equidade e inclusão:

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança (WORLD BANK, 2000). (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p.428).

No Brasil, a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a educação passou a ser tratada nas propostas oficiais como uma estratégia de regulação social e combate à pobreza, pelo viés econômico (idem) no contexto de reestruturação do capital e globalização da economia. Este governo seguiu, com *eficiência*, para utilizar o vocabulário economicista, as recomendações do Banco Mundial para a primeira parte da década.

Mendes Segundo (2005) auxilia na compreensão da reforma educacional realizada no Brasil a partir deste período, lembrando que vários documentos legais e programas de financiamento foram criados no período, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, incorporando ideias propostas por agentes externos. A educação assume, nos discursos oficiais, o papel de instrumento que promoverá o desenvolvimento do país:

No intuito de se inserir no processo global da economia são produzidas as reformas do Estado brasileiro e de suas instituições, com destaque para o setor da educação, o qual passa a ser tomado como instrumento capaz de promover o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, são elaboradas e implantadas a Lei de Diretrizes Básicas do Ensino (LDB), o Fundef como fundo de financiamento à educação básica e um Plano Nacional da Educação (PNE) a ser aplicado com vistas a reformar a política educacional no Brasil. (MENDES SEGUNDO, 2005, p.17).

Com Shiroma, Campos e Garcia (2005) reitero, ainda em relação às instituições multilaterais, que, por meio de seus documentos e dos que influencia(va)m, elas

Não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas (educacionais) que, preparadas em outros

contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora (anos 2000) é tempo de implementá-las. (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p.430).

Ainda que saibamos que as políticas educacionais se materializam na reinvenção que os vários grupos nacionais e as professoras fazem delas cotidianamente, não em implementações ou imposições, cabe nos interrogarmos sobre quais discursos se relacionaram para que elas acontecessem como o fizeram, que argumentos foram apresentados nos discursos das políticas. Importa lermos os textos das políticas educacionais *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em articulação e em disputa com textos anteriores e com outros textos presentes no cenário educacional e político.

Os textos das reformas educativas de muitos países transformaram-se numa bricolagem de peças sobre ensino formando um novo discurso pedagógico. Como texto, podem ser descontextualizados do local de origem e recontextualizados numa nova montagem. (BERNSTEIN apud BOWE; BALL, 1992). Nesse sentido, a “desconstrução” dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído. Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a re-leituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido (BELSEY, 1980). (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.433).

Tomando cuidado para, percebendo a atuação destas organizações, não identificá-las como únicas agentes nas diversas arenas ou contextos em que as reformas transita(ram) e reconhecendo todas as releituras e reinterpretações que tiveram/têm, cabe destacar sua presença, já que em muitas das discussões sobre políticas educacionais elas são apagadas e sua dimensão política, omitida. Perceber os sentidos envolvidos nos discursos que estruturam o programa nos auxilia a pensar a complexidade da produção dessas políticas, refletindo sobre os contextos a partir dos quais são gestadas. Dessa forma alguns desses discursos aparecem no texto, não para desenvolver e aprofundar uma análise de discurso, mas para dar visibilidade à presença e influência de determinados sentidos. Faço, assim, um breve mergulho no contexto dos textos, a fim de compor a apresentação do programa. No contexto da produção do texto da política, que influências e compreensões se fazem presentes aos meus sentidos, ao ler discussões de outros autores sobre o Pacto e trechos do material proposto?

...Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave, de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...] diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso. (FAIRCLOUGH, 2001 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.440).

Pensando nas questões apontadas por esses autores e dialogando com o pensamento de Certeau (1994), diria que os discursos, na impossibilidade de representarem ou refletirem as complexas entidades ou relações sociais, inventam-nas, posicionando os sujeitos e criando novos discursos. Certeau, ao abordar o discurso do historiador e sua relação com a ficção (2011), trata o documentário, gênero por muitos considerado quase imparcial, como uma narrativa que é produto de um meio, de um poder, de um contrato entre empresa e clientes e de uma lógica de uma técnica, sendo as informações que veicula, as realidades que fabrica algumas dentre as muitas possíveis:

A clareza da informação dissimula as leis do trabalho complexo que a constrói; trata-se de uma falsa aparência, que diferentemente da perspectiva ilusória de outrora, deixou de fornecer tanto a visibilidade de seu estatuto de teatro, quanto o código de sua fabricação. (CERTEAU, 2011, p.52)

Uma das características dos documentos de políticas públicas dos organismos internacionais é a presença do discurso fundador que ressignifica o que veio antes e busca instituir uma memória outra (ORLANDI, 1993 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.441). Este apagamento ao enunciar suas propostas, contribui para a compreensão de que suas supostas “novidades” só poderiam ser ditas daquela maneira, para a naturalização de propostas e estratégias.

E os textos do PNAIC? Com que discursos se articulam ou conflitam? Quais escondem ou evidenciam? Que relação têm com documentos e propostas das agências multilaterais?

Nos textos do PNAIC, ainda que alguns movimentos e ações anteriores tenham sido mencionados, houve, nos cadernos de apresentação (2012 e 2015), a invisibilização de muitas das iniciativas e de processos organizados pelas escolas e redes públicas no sentido de democratizar suas ações e incluir e alfabetizar a todos. Em 2012, em seu Caderno de Apresentação, os programas PROFA e Pró-Letramento foram citados. Em 2015, na elaboração e revisão do material, no Caderno de Apresentação, foram acrescentadas outras ações, como o programa Toda Criança Aprendendo, do MEC, de 2003, que tinha como uma das linhas de ação prioritárias, implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de

Professores, num viés menos gerencialista (BALL; GEWIRTZ, 2011)³³ que o proposto pelo PNAIC (BRASIL, 2015a, p.15). O atendimento de metas do PDE e do PNE é claramente explicitado como um dos fundamentos do PNAIC. A ênfase foi no já aqui citado “fracasso” da escola, das professoras, dos estudantes. Invisibilizou propostas que o antecederam no país e fora dele. Propostas curriculares importantes que recupero de minha memória de *estudenteprofessora*, como a dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no Rio de Janeiro, e a da Escola Cidadã, em Porto Alegre não foram lembradas nos documentos escritos. Os movimentos empreendidos por Paulo Freire e suas equipes no Nordeste, nos anos 1960, com os Círculos de Cultura, e na cidade de São Paulo, nos anos 1990, com o MOVA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, muito menos. Sequer sua maior inspiração, o PAIC, Programa Alfabetização na Idade Certa, do estado do Ceará, de 2007, foi reconhecido na proposta escrita, ainda que o tenha sido feito no evento de lançamento do PNAIC, pela então presidente Dilma Rousseff³⁴.

Com Alferes (2016), percebo a criação do PNAIC pelo MEC, no ano de 2012, como decisivamente influenciada por uma agenda empresarial que, incorporada pelo Governo Federal durante décadas, impactou a agenda governamental. Neste sentido, o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assumido pelo governo, são exemplares. O movimento *Todos pela Educação*, lançado em 2006 e mantido por grupos empresariais, como Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tem o declarado objetivo de contribuir para que, até o ano de 2022 (bicentenário da Independência do Brasil), o país assegure uma Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens. Não declarada, a preparação de trabalhadores para o mercado numa perspectiva restrita à Educação Básica, com desvalorização e redução de investimentos nos demais segmentos³⁵. Apresenta, para tanto, cinco metas, das quais a segunda é “toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos”. A agenda empresarial pode ser percebida, ainda, como afirmam Shiroma, Garcia e Campos (2011), pelo discurso de uma gestão escolar eficaz e de uma

³³ Utilização na educação de “modos de fazer” característicos de empresas, do mercado.

³⁴ Disponível em < <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/11/experiencia-de-sobral-no-ce-inspira-programa-de-alfabetizacao-nacional.html>> Acesso em 11/11/2017.

³⁵ Boaventura de Sousa Santos, em ato-palestra realizada em 13/11/2017, a respeito da crise na UERJ e da desvalorização do Ensino Superior em vários países, atribuiu esta política ao fato de as elites locais estarem enviando seus filhos para Universidades, principalmente americanas. A Universidade deixou de ter o papel de formar as elites nestes países e, para formar trabalhadores qualificados, não há necessidade de Universidades públicas. Faculdades particulares e centros de ensino dão conta desta atribuição.

mobilização de toda a sociedade para realizar as mudanças necessárias – seriam estas as mudanças necessárias segundo a avaliação das professoras? Para tanto, firmaram-se preceitos e ações, foram criadas metas, articularam-se consensos e estabeleceram-se pactos (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Não parece ser o suficiente, pelo que me sugere Paz (2017), ao ponderar sobre a precariedade de saúde e de alimentação das crianças que chegam à sua escola.

Shiroma, Garcia e Campos (2005, p. 435), lembram que:

A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que “receberão” a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política.

Ainda que a maioria dos representantes da política institucional e dos burocratas muitas vezes parecesse, durante a elaboração de muitos dos documentos aqui citados, surda às vozes das professoras, dos sindicatos e de outros fóruns e movimentos, “o discurso pedagógico oficial é sempre um local de luta social e política” (APPLE, 2001 apud ALFERES, 2016). Nos documentos aqui citados e no PNAIC, também estiveram e estão presentes as vozes de professoras, que, com seus estudos e posições políticas diversas, rediscutiram e rediscutem o proposto, tecendo possíveis novas leituras dos documentos e ações nos programas e fora deles. Também estiveram e estão presentes vozes dos sindicatos, associações científicas, movimentos sociais e pesquisadores, que, com suas críticas e seus desafios influem não só no contexto da prática, mas também do da produção dos textos da política.

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p. 430)

Mas os escritos são sempre escolhas e alguns atores são geralmente apagados pelos que detêm o poder da escrita. Neste texto busco dar visibilidade a esses atores, percebendo, também nos textos, a atuação de movimentos sociais, associações científicas e pesquisadores e nas práticas, das professoras em atuação.

2.2.2 A atuação dos movimentos sociais nas reformas educacionais brasileiras e no PNAIC

Em relação aos documentos elaborados no contexto das reformas educacionais das últimas décadas no Brasil, recupero mais uma vez da memória de *professoramilitante* a atuação dos sindicatos e movimentos sociais na campanha pelos 10% do PIB para a educação que, se não foi contemplada como o desejado no PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, deslocou a proposta inicialmente apresentada e possibilitou adicionar novas fontes de recursos à educação, como os obtidos na exploração de petróleo e de gás natural³⁶.

Buscando outras fontes de pesquisa, encontro em Frossard (2015) a afirmação de que o PNE 2014, inicialmente planejado para 2011, resultou de intensas negociações e disputas, iniciadas em 2007 – mesmo ano do PDE – com a organização de Conferências Nacionais³⁷, que possibilitaram a discussão do texto-base do PNE por atores dos movimentos sociais, da sociedade civil e de interesse privado, para além dos representantes governamentais. A autora ressalta que a CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2010 foi a primeira a ser subsidiada pelo governo federal e reconhecida institucionalmente como forma de decidir as políticas públicas. De acordo com a Portaria Ministerial 10/2008, que instituiu a comissão organizadora dessa Conferência, os movimentos sociais participantes eram ANDIFES, ABRUEM, CONFENEN, ABRUC, CONCEFET, CNTE, CONTEE, FASUBRA, ANDES/SN, PROIFES, SINASEFE, UBES, UNE, CONFENAPA, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Compromisso Todos pela Educação, MST/ CONTAG, NEAB/UFPA-CEERT, CUT, UGT. As entidades científicas, SBPC, ANPED e ANFOPE. Da sociedade civil, como gestores, estavam CONSED e UNDIME. Da sociedade civil, do setor privado, Confederação dos Empresários e do Sistema S.

Muitas ações-oposições-resistências-criações foram tecidas pelos movimentos sociais aos documentos legais e às políticas. Reafirmo nesta escrita a opção por discutir a atuação das professoras, no movimento também político-acadêmico de valorizá-las.

Os textos do PNAIC, assim como os das reformas previstas nos instrumentos legais, encontraram professoras, nas Universidades e nas escolas, que discutiram e/ou viveram problemas que durante longos anos nos interpela(va)m no campo educacional, relacionados à

³⁶ Conforme art. 1º, §5º da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>

³⁷ A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) de 2008 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010

evasão e à repetência, como experiências escolares inadequadas, culpabilização dos alunos pelo fracasso, rotatividade de professoras, jornadas escolares insuficientes e outros. Para muitas, esta política foi a primeira formação vivida no exercício da profissão e poderia possibilitar o enfrentamento e a superação desses problemas, como algumas percebem ter feito. Nas arenas da prática, o PNAIC vem sendo reinventado.

(...) E eu tive que reter eles no segundo ano. Foi muito doloroso pra mim, a Bia [coordenadora pedagógica] tá e a gente lutando pra poder aprender mais e não deu para eles. Eu jurei pra mim, esse ano eles vão conseguir. E usei muita coisa do PNAIC, muito lúdico, muitos jogos, atividades práticas e hoje eu tô muito feliz porque eu estou entregando eles lendo e escrevendo. Eles não são analfabetos mais, que são o J., o I. e a S. A Bia tá aí de prova pra mim, pras pessoas que iam me substituir na sala, eles leem tudo. E eles estão felizes. Por quê? Tinha um cantinho lá que foi orientado por eles, um cantinho de leitura, o cantinho da matemática. O I. não tinha gosto nenhum pela leitura, mas depois que o cantinho foi pra lá, ele sentava e pegava o livro e ficava...Hoje ele pega o livro e lê. Ele adora ler. E tá lendo tudo, lendo tudo. Hoje eu sou uma professora felizarda. Se eu sair amanhã da Educação, eu saio feliz. (Professora de Carmo, em conversa realizada em outubro de 2017)

Planejado inicialmente para dois anos, o Pacto continua como política de formação e sofreu reformulações também em seu material. Da proposta inicial, com apenas Língua Portuguesa e Matemática – as previstas na avaliação nacional –, o material escrito passou, a partir de 2015, a incorporar outras áreas, como Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e cadernos que tratavam da integração dos conhecimentos. Segundo a Professora Elaine Constant³⁸, Coordenadora Geral do PNAIC na UFRJ, a ampliação dos cadernos e da formação resultou da demanda das professoras por formação também nessas áreas do conhecimento.

A educação e a formação docente são mesmo concebidas e praticadas em campos de contradições e disputas.

O programa, é importante destacar, representa um avanço em relação a propostas anteriores, ao englobar, na mesma política, diversos eixos de ações, buscando compromisso dos entes da federação para com eles, e, principalmente ao garantir *espaçotempo* de formação institucional para a grande maioria das professoras alfabetizadoras do país. Alguns dos pressupostos em que se assentam seus textos e algumas de suas ações, ainda que problemáticos, não expressam o que se tornou nos contextos da prática em interação com os demais contextos. O *vividocriadopartilhado* nos encontros tornados possíveis pelas atuações

³⁸ Em sessão de apresentação de trabalhos realizada pela ANPAE, na UERJ, em novembro de 2017.

da política só pode ser dimensionado pelos sujeitos que os experimentaram, pelos seus atores nas diferentes arenas.

Dos eixos previstos no PNAIC – formação continuada de professores, materiais pedagógicos, avaliações e gestão e mobilização social –, a mobilização, um dos mais importantes, por considerar a dimensão política da escolarização e o envolvimento da comunidade escolar, é superficialmente abordada nos textos da política e foi negligenciada no ano em que participei do programa.

Afinal, os conselhos escolares e a participação de estudantes e de suas famílias nas escolas, na discussão de suas questões e nos problemas das comunidades locais têm que espaço nas propostas políticas institucionais dos últimos anos? Segundo percebo, este espaço é quase insignificante nos textos e prática do Pacto: sua página oficial, na parte referente ao eixo “gestão, controle e mobilização social”, especifica apenas as instâncias de gestão do programa, com uma breve citação do apoio do Ministério ao fortalecimento dos conselhos escolares³⁹. Tendo participado do primeiro ano do programa, percebi a preocupação com a gestão, com a organização que ainda se iniciava num país com dimensões continentais, mas que não envolveu, em nenhuma das discussões de que participei na Universidade, a tão necessária atuação junto às comunidades escolares no sentido de repensarem a importância da alfabetização de todos.

Cabe aqui uma curiosidade em relação ao tema mobilização social, que identifiquei ao pesquisar a página do MEC. Há, entre várias seções, uma para “pais e familiares” e outra intitulada “mobilização social”. Da primeira, consta uma subseção sobre os “conselhos escolares”, com várias publicações e orientações sobre a participação nos conselhos, incluindo suas atribuições, como a de “mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.”⁴⁰ Na seção “mobilização social” é apresentado um Plano de Mobilização Social pela Educação, um chamado do Ministério “à sociedade para o trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira.” Contradições ou expressão de conflitos, de disputas presentes no próprio Ministério em relação a que tipo de mobilização social priorizar – uma relacionada à construção de diálogos coletivos e participação locais ou outra relacionada à desobrigação do Estado para com as escolas e à abertura de espaços à privatização da educação? Questão para futuras pesquisas.

³⁹ <http://pacto.mec.gov.br/gestao>

⁴⁰ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>

Uma das dimensões políticas do PNAIC, que percebi ter sido apagada ou interdita em seus vários contextos foi a participação das comunidades escolares no programa, através dos conselhos escolares, como há pouco narrado.

Reitero nesta escrita a opção pelo contexto da prática, em suas diferentes dimensões. Algumas noções importantes sobre práticas e políticas (ALVES, 2010; OLIVEIRA, 2013) e sobre *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) contribuem para lermos as narrativas das professoras considerando outros aspectos de sua complexidade.

2.3 Puxando outros fios: as noções de *políticaspráticas* e de *artes de fazer*

Acompanhada por Ball (2016), Certeau (1994), Alves (2010), Oliveira (2013) e por muitos pesquisadores *nos/dos/com* cotidianos escolares, faço a opção político-epistemológica por entender as políticas como práticas. Esta opção deriva de uma recusa ao binarismo teoria/prática, tão presente nos debates em educação, *dentrofora* das escolas, binarismo frequentemente utilizado para opor políticas a práticas: as primeiras, o “lugar” da teoria; as últimas, tratadas como experiências desprovidas de formulação intelectual elaborada. Nas palavras de Certeau:

As maneiras de fazer não designam somente atividades que uma teoria tomaria como objetos. Essas maneiras organizam também a sua construção. Longe de se achar fora da criação teórica, à porta, os “procedimentos” de Foucault, as “estratégias” de Bourdieu e, de maneira mais geral, as táticas formam *um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria*. (CERTEAU, 1994, p. 152)

Alves (2010) também recorre a Certeau em sua defesa das táticas dos *praticantes* como operações em que se produz teoria e completa a ideia trazendo a unidade *prácticateoriaprática*:

A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior à prática. É preciso reconhecer que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* não se pode escapar da unidade *prácticateoriaprática*, tanto quanto de sua crítica permanente. (ALVES, 2010, p.1202)

Ainda acompanhada por Alves (*idem*), entendo políticas como ações de determinados grupos sobre questões específicas com a intenção explícita de provocar modificações em

algum campo da atividade humana. São as práticas coletivas, realizadas por qualquer grupo de pessoas em determinado campo. Reconheço, entretanto, ainda com a mesma autora, que as políticas produzidas pelos grupos não hegemônicos são muitas vezes imperceptíveis aos que estudam “as políticas”, pelo fato de estes terem sido formados para *enxergar* apenas o hegemônico, da forma como aprenderam com o modo de pensar hegemônico. Ball, Maguire e Braun (2016), em estudo realizado em quatro escolas inglesas, encontraram mais de 170 políticas *em jogo*, de diferentes níveis e alcances, nos contextos da prática pesquisados. Quais das políticas em jogo nas escolas, nós, que assumimos o papel de pesquisadores, temos podido perceber ao mergulharmos nos cotidianos? E como elas têm interagido? Estas questões também compõem o diálogo com as narrativas das professoras, que apresento no capítulo 4, auxiliando a busca por perceber as diversas tramas presentes na formação das professoras durante e após os encontros do PNAIC.

Assumo nesta escrita o proposto por Oliveira (2013) ao cunhar o termo *políticaprática*: não há política que não se expresse por meio de práticas e nem prática que não se baseie em escolhas políticas. Usar a escrita associando os termos é uma opção epistemológico-teórica que considera a ambas como dimensões de um mesmo processo, já que políticas e práticas interpenetram-se permanentemente, não são campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprios e excludentes. Em se tratando de educação, as políticas não são elaboradas nos gabinetes e implementadas nas escolas, apesar do entendimento ainda hegemônico de que as políticas são feitas por quem conhece para solucionar os problemas de quem “só sabe fazer”. Ao praticarem a política, as professoras interpretam-usam-criam-criam os textos a elas apresentados. Muitas vezes criam *políticapráticas* sem que haja indicação de textos escritos. O mesmo acontece com os demais atores, nas diferentes arenas, no ciclo de qualquer política. A perspectiva idealizadora da escola e da realidade ainda persiste em muitos *espaçostempos*, considerando que seja possível ensinar à realidade o que ela pode ser. É a razão arrogante, à qual Santos (2002) se refere, fruto do cientificismo.

Compreendo, portanto, que as *políticapráticas* acontecem em diferentes contextos ou arenas, em interações coletivas e entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e artefatos:

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora pra dentro e de dentro pra fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15)

Ao proporem os textos das políticas, seus autores foram influenciados por questões da prática, que, por sua vez se desenvolve sempre por meio de diálogos entre os discursos e textos oficiais e as expectativas, desejos, sentimentos e possibilidades concretas dos sujeitos que atuam no contexto da prática. Um exemplo é o da modificação na estrutura e nos materiais de formação do PNAIC, como já aqui mencionado. Outro é o da participação das coordenações pedagógicas nas formações, que passou a acontecer ainda no primeiro ano no grupo com que trabalhei, embora não prevista oficialmente, e posteriormente foi assumida pelos coordenadores do Pacto a nível nacional, por ser demanda das redes municipais de educação.

Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. Edgar Morin (1995) já advertia para a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. *O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz* (1995, p. 182). É desse modo que considero ser necessário pensar as relações entre políticas e práticas educacionais. (OLIVEIRA, 2013, p.379)

Como Oliveira, percebo as *políticaspráticas* educacionais cotidianas como processuais e complexas, porque tecidas em realidades complexas, por *praticantespensantes* (Oliveira,2012), discentes, docentes e outros, sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida, nos processos cotidianos de *aprendizagemensino*. Somos todos formadores e formados nesses processos.

Compreender o PNAIC como *políticaspráticas* deslocou minha reflexão, ao conversar com as professoras de diferentes municípios e também ao ler os materiais produzidos. Deslocou meu pensar do que “deveria acontecer” para o que aconteceu e acontece com o programa – segundo meus limites de percepção. Possibilitou praticar a leitura dos textos – escritos e narrados – considerando seus limites e suas possibilidades, nas interações ocorridas entre os diferentes contextos.

Uma necessidade, também apontada por Oliveira (2013), ao usarmos a noção de *políticaspráticas* é a de colocarmos em questão modelos educativos e curriculares homogeneizantes⁴¹, percebendo o quão distantes estão do pressuposto de que as professoras e os demais atores das *políticaspráticas* são efetivamente autores, produzem políticas e currículos em seus fazeres, em seus *saberesfazeresentires*. Como podemos combater critérios de padronização a fim de assegurar o respeito mútuo e o efetivo exercício do “direito à diferença” a estes atores em suas *políticaspráticas* educacionais cotidianas? Esta questão

⁴¹ Alguns já mencionados na introdução deste texto, como a Base Nacional Comum Curricular.

alerta que, ao abordar o narrado pelas professoras, preciso considerar que muito provavelmente modelos curriculares homogeneizantes estarão presentes nos percursos formativos destas professoras, nas escolas ou mesmo nos textos do PNAIC e que estes modelos interagiram com e nos diferentes contextos, proporcionando possibilidades diversas de ação e de criação nas *políticaspráticas* vividas.

O ideário hegemônico aceita e legítima variadas formas sociais de padronização. Assim considerando, a mesma autora indica a importância de, ao relacionarmos o debate sobre a homogeneização nos sistemas educacionais ao direito à igualdade e à diferença de sujeitos, conhecimentos e culturas, ser importante abordarmos igualdade e diferença em termos complementares, como Santos ao declarar que “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 1999, p. 62 apud OLIVEIRA, 2013, p.389).

Compreender *políticaspráticas* educacionais como sugere Oliveira e busco fazer aqui me leva a ponderar sobre o que elas significam, incluem, excluem e podem ser. Leva-me a considerá-las potencialmente melhores quanto mais abertas e permeáveis forem às possibilidades reais das práticas cotidianas, quanto mais distantes da prescrição inviável ou do praticismo – hipervalorização da prática que desconsidera seus fatores constituintes e sua possibilidades de aperfeiçoamento – estiverem.

Compreender aquilo que, cotidianamente, gera o desenvolvimento de determinadas práticas pedagógicas com suas características e especificidades, para além do romantismo em torno de suas supostas qualidades, é uma exigência para as pesquisas voltadas para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2013, p.381-382)

O posicionamento aqui assumido se fundamenta, ainda, nos caminhos indicados por Certeau (1994), ao atribuir centralidade em seus estudos às *artes de fazer*, às combinatórias de operações dos *praticantes*, na “fabricação”, na criação de usos daquilo que recebem para consumo da ordem econômica dominante.

Certeau recorre a Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, para definir sua proposta ao abordar as *artes de fazer* dos *praticantes*. Lembra que Foucault substituiu a análise dos aparelhos que exercem o poder (instituições), pelos dispositivos e procedimentos técnicos “minúsculos” que atuam com e sobre os detalhes do espaço, pulverizando e disseminando este poder, transformando o espaço em espaço de disciplina, de vigilância generalizada: teoriza sobre a “microfísica do poder”. A questão de Certeau, que também é minha neste texto, é mostrar como uma sociedade inteira não se reduz a essa vigilância, já que seus usuários criam

“maneiras de fazer”, operações quase microbianas, pela quais se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural. Ainda que os dois autores discutam as operações microbianas do poder, as táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano, Foucault discute o poder dos “dominadores” e Certeau, o dos “dominados”. Como diz Certeau, não se trata de

Precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos e dos indivíduos presos agora nas redes de “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidiplina que é o tema deste livro. (CERTEAU, 1994, p.41-42)

Entendendo que as *professorasalfabetizadoras* tecem suas redes com fios de diferentes matizes e origens, de diferentes cores e potências, discuto quais fios a participação no PNAIC lhes possibilitou acionar e entretecer aos que já possuíam em relação à formação e às práticas, considerando suas *artes* para pensar, combinar, utilizar e criar com o a elas disponibilizado.

As táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 1994, p. 45)

Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (CERTEAU, 1994, p. 42)

Retorno, assim, à afirmação do caráter processual das *políticaspráticas* e à unidade *prácticateoriaprática*.

Acrescento aos pressupostos que utilizo neste texto, para discutir os encontros no e com o PNAIC, a noção também usada por Alves (2010) de “redes de conhecimentos”: a compreensão de que os conhecimentos e as significações são tecidos de forma rizomática nos processos sociais cotidianos, em contraponto ao entendimento do paradigma arbóreo do conhecimento, segundo o qual há hierarquização e construção linear dos saberes⁴².

⁴² Sobre a distinção entre os paradigmas arbóreo e rizomático do conhecimento, já que nesta escrita não aprofundo a discussão, sugiro a leitura de Gallo (2002).

Figura 9 – Imagem escolhida como símbolo do PNAIC-UFRJ em 2013



Fonte: <http://pnaicufrj.com>

Esta noção me permite considerar que os movimentos sociais se organizam e produzem ações invisíveis para a maioria, inclusive para os neles envolvidos, por conta das “cegueiras epistemológicas” (OLIVEIRA, 2007)⁴³ criadas em nossa formação, por conta dos modos hegemônicos de pensar e de sentir que encarnamos. Ainda que não apareçam como as grandes revoluções, os movimentos estão presentes, em ações minúsculas, muitas vezes submersas em dificuldades, mas acontecendo e produzindo e potencializando outras ações. Certeau me ajuda a reafirmar a potência do contexto da prática e o poder das *praticantes* que jogam com as *políticaspráticas* nos cotidianos.

Pensar no elemento político das *políticaspráticas*, nas escolhas políticas em que se fundamenta qualquer prática, me remete à imponderável contribuição de Freire (1991, 1996, 1999), no Brasil e fora dele, para a compreensão e a defesa da dimensão política das práticas educacionais.

O autor tinha no horizonte a construção de um mundo mais justo, de um outro mundo possível⁴⁴, para o qual via como necessário um projeto de educação popular. Freire destacava, por ocasião de sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), a impossível neutralidade de todo projeto pedagógico, planejado ou vivido:

⁴³ Há, em cada um de nós, conforme indica a autora, “uma cegueira epistemológica, oriunda da parcialidade de nossa visão, desenvolvida no seio de uma cultura também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares” (OLIVEIRA, 2007), uma forma de perceber que tem limites e que, por isso, deixa de reconhecer como válidos conhecimentos criados em outras culturas.

⁴⁴ Lema do I Fórum Social Mundial, realizado em 2001, na cidade de Porto Alegre, RS, primeiro de 12 encontros, caracterizado por seus organizadores como “marco de esperança e um novo espaço mundial para a reflexão e a organização de todos os que se contrapõem às políticas neoliberais e estão construindo alternativas para priorizar o desenvolvimento humano e a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais”. Acontece geralmente no mesmo período e em contraponto ao Fórum Econômico Mundial, encontro de presidentes das grandes potências econômicas, em Davos (Suíça).

Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão é saber a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. (...) A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (...) (FREIRE, 1991, p.44-45)

Colocando-se ao lado dos “esfarrapados do mundo”, dos “condenados da Terra”, dos excluídos dos benefícios da ordem social capitalista, Freire posicionava-se contra as injustiças a que eram e são submetidos, reforçando o lugar de onde falava e a favor de quem falava. Em seu discurso, estava presente a recusa à “acinzentada” imparcialidade e a valorização da ética de um observador e sujeito histórico, que, com seu olhar e com sua ação, não se julgava superior aos demais, não via suas verdades como absolutas. Aproximo-me de seus pressupostos e ideais, ao defender o projeto educativo emancipatório apresentado na introdução deste texto.

Explicitados outros fios utilizados na tessitura desta escrita, puxados de Oliveira, Alves, Certeau e Freire, caminho na apresentação do PNAIC, considerando alguns elementos de seu contexto da prática, ao narrar experiências vividas em Friburgo junto à equipe com que atuei, e considerando elementos de seus textos, ao discutir algumas propostas e princípios divulgados nos cadernos de formação e na legislação do Pacto. Um dos elementos presentes nesses escritos foi a criação de um novo exame nacional, conforme discuto a seguir, ponderando sobre as concepções de avaliação e de currículo a ela relacionadas. São elementos que também se farão presentes ao discutir as narrativas produzidas pelas *professorasalfabetizadoras*, junto das concepções de alfabetização, que abordo em seguida.

2.4 Avaliação e Currículo no PNAIC

Por que a criação, no âmbito do PNAIC, de mais um exame nacional, estandardizado, externo às escolas? A previsão de criação da ANA– Avaliação Nacional da Alfabetização –, ao final do 3º ano, foi alvo de disputas e resistências entre professoras das Universidades e do Ministério da Educação, sendo que entre as primeiras havia muitas contrárias à avaliação neste formato. Não tendo impedido a criação do exame, as professoras universitárias conseguiram retirar, em 2013, a premiação de professoras e escolas, que aconteceria em

decorrência da avaliação, tendo sido os recursos inicialmente previstos para este fim revertidos para ações comuns a todas as escolas.

A utilização dos exames estandardizados reforça concepções reducionistas de avaliação e dos processos pedagógicos, pela definição prévia de critérios que se pretendem unívocos, concretos e objetivos para processos que são complexos e subjetivos, em que se inserem as experiências e culturas das crianças, as condições materiais, as relações com os outros envolvidos no processo – dentre outros fatores do contexto da prática. Pode ter consequências negativas para as aprendizagens das crianças e para a democratização das escolas, já que

A avaliação externa não evidencia a complexidade dos processos de *aprendizagem-ensino* e de uso da linguagem escrita, marcada pelo contexto social e não só pela vida escolar. O exame nacional apresenta como uma de suas principais finalidades a busca das *insuficiências*, a partir dos níveis de desempenho, que informam sobre a adequação dos resultados ao processo de alfabetização reconhecido como válido. Ignoram-se, na análise desses dados, as experiências das crianças como participantes de uma sociedade marcada, de modo desigual, pela cultura escrita. A aprendizagem é fraturada, descontextualizada e desvincula-se sua dimensão escolar das tantas outras dimensões cotidianamente vividas, nas quais são produzidos conhecimentos sobre a linguagem escrita, seus usos e suas interdições e também sobre o lugar de cada um como leitor e produtor de escrita. (ESTEBAN, 2012, p.582)

Esteban (2012) lembra que a democratização da escola no que diz respeito ao acesso, garantida por políticas públicas das últimas décadas, resulta em grande medida das lutas dos movimentos populares. Estas *políticaspráticas* constituem-se como “marcos das disputas e dos acordos socialmente produzidos” (ESTEBAN, 2012, p.575). A ampliação das vagas nas escolas públicas, ainda com a autora, além de garantir o ingresso de novos sujeitos, professoras e alunos oriundos de classes populares, levou a escola para diferentes contextos socioeconômicos e culturais, introduzindo novas questões à escolarização e demandando reformulação das práticas cotidianas. Muitos textos das *políticaspráticas* públicas têm tratado a avaliação e os demais processos pedagógicos da escola desconsiderando todos estes aspectos.

A proposta de avaliação que é priorizada nos textos do PNAIC, para que seja praticada nas escolas, apresenta-se como mais uma dentre as que simplificam os processos vividos no cotidiano escolar, em que *saberesfazeres* são reduzidos a desempenho individual em testes padronizados.

Com Esteban, entendo que:

As determinações que emanam das políticas públicas, os sujeitos diretamente envolvidos nos procedimentos escolares e seus *saberes-fazeres* vinculam-se no que frequentemente emerge como desempenho escolar. Essas intrincadas relações entre os contextos escolar e social são reconhecidas no discurso oficial, que expõe com clareza a existência desses vínculos na produção de resultados escolares, especialmente quando se trata de fracasso. Porém, há muitos modos de compreender essas relações, e no que se refere à avaliação da aprendizagem nem sempre se rompe com a perspectiva seletiva e excludente que orienta o projeto hegemônico de educação escolar. (ESTEBAN, 2012, p.574)

A interpenetração entre os contextos social e escolar é reconhecida nos discursos oficiais para, na maioria das vezes, responsabilizar professoras e alunos pelo fracasso nos exames standardizados. O contexto escolar, o contexto da prática, entretanto, é reiteradamente simplificado nestes discursos. No contexto da prática, conforme os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) já aqui apresentados, encontramos a complexidade a que sempre nos referimos nos estudos cotidianistas, já que da prática participam não apenas os contextos materiais (orçamento, funcionários, edifícios, tecnologia e infraestrutura), mas os contextos situados (localidade, histórico de cada escola, características dos estudantes), as culturas profissionais (valores, compromissos e experiências dos profissionais e tipo de gestão da escola) e os contextos externos (apoio ou pressões das autoridades e comunidade local). Todos estes fatores são reduzidos à incapacidade das professoras e às “dificuldades” dos estudantes, supostamente traduzidos nos resultados dos exames.

Em 2013, ao iniciar a discussão sobre avaliação, no Pnaic criado junto à equipe da Região Serrana do Rio de Janeiro, com a turma Gonzaguinha⁴⁵ – que contava com *professoras orientadoras* de estudos dos municípios de Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Carmo, Cordeiro, Duas Barras e Guapimirim – fui tomada pela surpresa de perceber o quanto os exames em larga escala ganhavam espaço nas redes municipais. Vários orientadores declararam que diferentes municípios já haviam criado outras provas, além das propostas pelos governos federal e estadual. Tendo problematizado a função desses exames para o trabalho pedagógico e apresentado algumas consequências percebidas por alguns autores, como a de que, em muitos casos, o trabalho passava a ser planejado em função dos exames, nossa discussão provocou as professoras. Muitas relataram ter percebido uma pausa no desenvolvimento de projetos e em outras atividades da escola, para, nas vésperas dos exames, preparar as crianças para as provas. A validade da priorização dos exames foi colocada em questão.

⁴⁵ Para o cadastro das turmas na plataforma do pacto – SISPACTO – foi solicitado que cada formador escolhesse um nome para sua turma, antes de conhecê-las. Escolhi o nome de um compositor criativo e contestador, que cantou “a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Outra das questões por elas levantadas, em função do entendimento da avaliação no sentido global e processual que propúnhamos, foi a de como avaliar os alunos com necessidades especiais recém-ingressos nas redes. Nossas conversas apontaram alguns caminhos, como parcerias com outras secretarias municipais, como a de saúde, para o acompanhamento de alguns alunos, além do que considero mais importante, a avaliação do trabalho e dos alunos no contexto em que estavam incluídos, considerando as especificidades de cada processo, de cada aluno na relação com o trabalho proposto. Percebo que naquele momento conseguimos retirar o foco da avaliação apenas do desempenho dos alunos em exames e reforçamos a importância de atuação nos demais elementos do contexto, dentre eles o tempo de trabalho na escola que as professoras dispunham para registrar os percursos individuais e coletivos de suas turmas – na maioria das redes insuficiente. Ao realizarmos essa discussão, não dispúnhamos ainda dos cadernos de formação, em que se declarava priorizar o caráter formativo da avaliação, apesar da criação do novo exame.

O caderno de apresentação de 2015, ao tratar do eixo avaliação, enfatiza o caráter processual, mas, ao mesmo tempo, reforça a avaliação externa:

O eixo avaliações sistemáticas contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3.o ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. (Brasil. *Secretaria de Educação Básica*. 2015a, p.22)

Reitero a crítica de Esteban (2012) à importância atribuída aos exames nos últimos anos no Brasil e repito a pergunta: Seria mesmo necessário um novo exame para avaliarmos a alfabetização? Por que criar mais um exame externo?

Discordando da relevância dos exames externos e recorrendo às reflexões apresentadas por Freitas(2016) e Sussekind(2014), afirmo que as avaliações em larga escala ajudam a compor um contexto de políticas de pressão sobre a escola e seus profissionais, reduzindo a compreensão de qualidade da educação a uma questão gerencial e abrindo espaço para a privatização da escola pública. A partir da recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que define as aprendizagens essenciais aos estudantes ao longo da educação básica e em discussão desde a criação do PNAIC–, serão planejadas as avaliações em larga escala e as formações de professoras, de modo a garantir, segundo o discurso oficial, os direitos de aprendizagem a todas as crianças. De uma lista de competências da BNCC, elaborar-se-ão provas e serão criados pacotes de formação e

inúmeros materiais, dentre eles os livros didáticos, para garantir que as professoras ensinem de forma “correta”, o que será avaliado e considerado como educação de qualidade. Diante do fracasso de alunos e professoras nas avaliações, novos materiais e pacotes de formação poderão ser oferecidos, consolidando “um mercado educacional altamente lucrativo para consultorias, empresas e corporações educacionais”. (FREITAS, 2016)

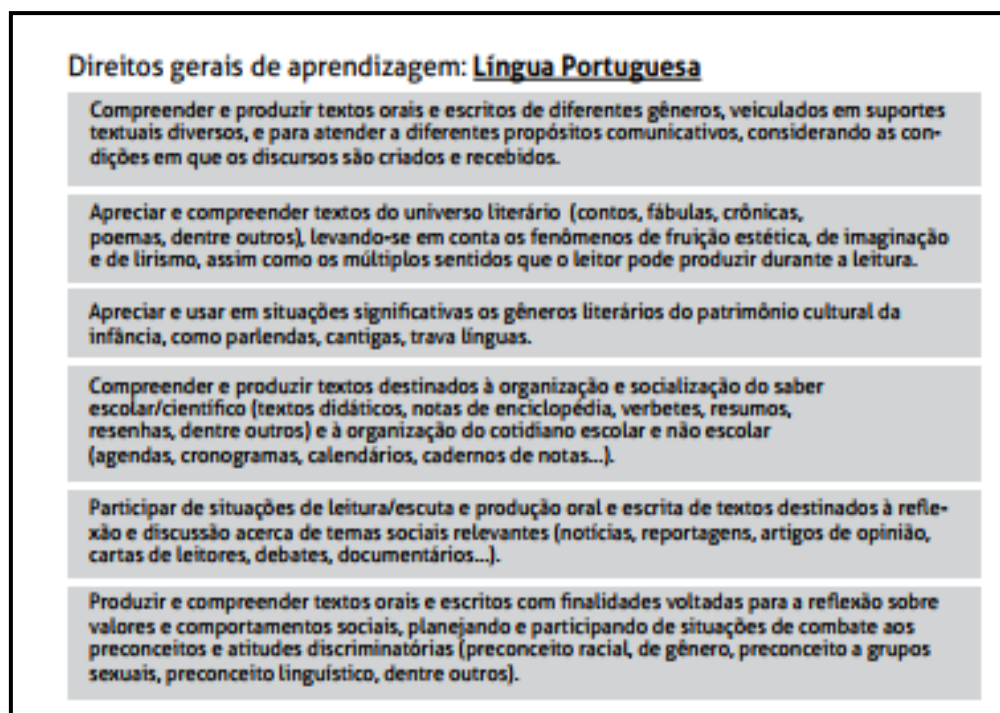
Segundo Freitas, em países onde o modelo gerencial de educação foi implementado, houve maior desigualdade social, aumento da segregação escolar, destruição da escola pública de gestão pública e destruição do magistério público⁴⁶.

As noções de currículo presentes na BNCC e também nos textos do PNAIC, conforme seus documentos de apresentação e regulamentação de 2012, privilegiam entendê-lo em sua materialidade, ou seja, como objeto currículo. Apesar de outras noções estarem presentes naqueles documentos, suas apropriações se diluíam em função desse sentido, coerente com a priorização das avaliações externas, um dos quatro eixos principais do Pacto.

No primeiro volume da coleção, intitulado *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios* (MEC, 2012), o texto buscava apresentar os princípios para o desenvolvimento do currículo na alfabetização. No decorrer dos textos da unidade, as reflexões acerca do currículo centravam-se em discussões sobre “O que ensinar”, expressão não raramente presente nos volumes e destacada no título de um dos capítulos do primeiro volume: “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização” (MEC, 2012, p.17). A ideia de currículo associada a uma questão de planejamento e organização de conteúdos também estava fortemente marcada pelo modo como era apresentada a síntese da discussão sobre “Direitos de aprendizagem”, conceito central no material que serviu de base à organização dos cursos de formação dos professores orientadores e alfabetizadores. A expressão associa(va)-se ao acesso a conhecimentos propriamente ditos ou aos que estariam envolvidos em promover a construção de habilidades e competências entendidas como de direito para uma educação de qualidade. Por fim, os “direitos”, tratados como objetivos ou metas, eram elencados em quadros ao final dos volumes da unidade 1, principalmente.

⁴⁶ <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-carlos-de-freitas-unicamp-conferencia-de-abertura-anped-sudeste>

Figura 10 – Direitos de Aprendizagem



Fonte: Caderno PNAIC, Unidade 1, Ano 1 (MEC, 2012)

Seriam estes os direitos legitimados pelas diferentes comunidades locais, para que todos os alunos possam ser de fato alfabetizados? Ou, além disso, esta concepção de currículo seria a mais coerente com o entendimento de que as *professorasalfabetizadoras* realmente atuam nas políticas, criam as políticas nas escolas?

Compreendo que o direito à educação pública e de qualidade, enquanto direito consuetudinário, transcende em muito os direitos de aprendizagem definidos por autoridades educacionais, tanto na BNCC, quanto no PNAIC (Oliveira, Frangella e Macedo, 2017). O exercício desse direito está diretamente relacionado a uma obrigação do Estado e da família, sendo o Estado responsável por garantir não só o acesso a determinados conhecimentos, mas igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias, gratuidade, valorização dos profissionais de ensino, liberdade para aprender, ensinar e pesquisar e os demais elementos necessários à qualidade da educação. A dimensão individual atribuída aos “direitos de aprendizagem” não contribui, pelo contrário, esvazia a relação com os elementos contextuais para o exercício do direito à educação, restringindo-o à aprendizagem de determinados conhecimentos. São muitos os direitos a serem garantidos para que o direito à educação se efetive, sendo a produção de conhecimentos um deles.

Cabe explicitar, diante das afirmações aqui feitas, que, conforme trabalho produzido com Garcia (2014), compreendo que o conhecimento não constitui objeto ao qual se tem

acesso, mas que é produzido em movimentos complexos que envolvem interações entre os sujeitos, as culturas e os processos de significação. Percebo o currículo como *produção de políticas práticas*, sentidos e disputas de representações sociais. Esta discussão não está proposta no material impresso do programa, em sua primeira versão, sendo os direitos de “aprendizagem” contraditórios com esta concepção.

Ainda que não estivesse nas orientações oficiais do programa, por percebermos sua importância para as professoras estabelecerem diálogos reais com o que seus alunos produzem, esta foi a noção de currículo com que a equipe em que atuei enquanto formadora, durante o ano de 2013, buscou operar na formação, negociando permanentemente idealizações, modelos e representações de docência, de criança e de processos e conceitos envolvidos no *aprenderensinar*. Esta noção, segundo percebo, é mais potente para que as professoras assumam seu protagonismo nos processos vividos nos cotidianos da escola, também na escolha política sobre o quê e como *ensinaraprender* ou *produzir* com seus alunos.

Os cadernos utilizados na formação foram reformulados em 2015 e, a partir de discussões e críticas tecidas no contexto da prática do Pacto e por autores que se opunham à concepção de currículo predominante na primeira versão do material, textos de autores que apresentavam uma compreensão outra sobre os currículos criados nas escolas passaram a compor o material. Assim, Ferraço (Brasil, 2015b), recorrendo a autores como Certeau(1994), Alves (2008), Oliveira (2003), Macedo (2006) e às Diretrizes Curriculares Nacionais, apresenta no texto oficial, no Caderno 1 do ano de 2015, intitulado *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*, uma concepção de currículo diferente da divulgada em 2012:

Essa visão fortalece a defesa que fizemos no início deste texto, a saber, a de se pensar o currículo em sua complexidade, sendo diariamente tecido pelos educadores e pelos alunos nas redes de conhecimentos com as quais convivem-atuam, reforçando a ideia presente no próprio texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, quando postula “uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p.26). (BRASIL, 2015b, p. 15)

No mesmo texto, o autor coloca em questão a noção de “direitos de aprendizagem”, que continuou a prevalecer no Pacto, de competências individuais a serem construídas pelos estudantes:

Finalizando, por ora, nossa conversa, pensamos ser oportuno trazer a discussão sobre o que temos chamado de “direito de aprendizagem”. Se estamos entendendo o currículo como processo que se realiza nos cotidianos escolares e em meio às multiplicidades das redes de saberes-fazeres que são tecidas nas relações entre os sujeitos que lá estão, é preciso suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem.

De fato, se estamos assumindo as redes cotidianas de saberes-fazeres como referências das discussões do currículo, então, a questão das dificuldades ou dos problemas em aprender não pode ser atribuída ao sujeito de forma isolada. O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, sujeitos cotidianos complexos e encarnados (NAJMANOVICH, 2001). (BRASIL, 2015b, p.16)

As contradições percebidas no material abriam/abrem ainda mais possibilidades para que as usuárias desses textos no contexto da prática, as *praticantes professorasalfabetizadoras* recriassem/recriem as *políticaspráticas* PNAIC nos cotidianos escolares, fazendo, em cada município, em cada escola, PNAICs diferentes.

2.5 Concepções de alfabetização nos contextos do Pacto

Ainda que a prioridade deste texto seja discutir os encontros de formação docente, escolhi tecer essa discussão a partir do vivido no PNAIC, uma política que promove formação de *professorasalfabetizadoras*. Um dos meus objetivos, reitero, foi investigar a relação percebida pelas professoras do vivido no Pacto com suas práticas de alfabetizadoras. Imprescindível se faz, a partir dessas opções, apresentar minha concepção de alfabetização e as que podem informar as práticas das professoras nos cotidianos das escolas, no contexto da prática. Tecer, ainda, considerações acerca de algumas das concepções sobre alfabetização que percebo informarem os textos dos cadernos, contribui para o diálogo com as narrativas das professoras e para uma apresentação mais detalhada do Pacto. Por isso o faço nesta parte do texto.

Entendo que “aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social.” (GOULART, 2014, p.37), concebendo, assim como Freire (1996) e Goulart (idem), que os complexos processos de escolarização e de alfabetização são atos políticos e podem ser vividos como práticas de liberdade. A alfabetização, produção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita em interação com diferentes outros é dever do Estado e direito constitucional dos cidadãos, que lendo também a palavra, leem o mundo. Tem sido um

enorme desafio, entretanto, para as professoras, os pesquisadores e outros setores sociais garantir que ela aconteça de forma significativa nas escolas públicas, para todos, por diversos fatores. Retomarei minha concepção de alfabetização após apresentar alguns elementos que contribuem para complexificar os processos de *aprenderensinar* a leitura e a escrita, seja nas escolas, nos anos iniciais de escolarização, seja em outros *espaçostempos*.

Assim como nas demais áreas de trabalho, na educação, as produções e os usos feitos a partir de conhecimentos e pesquisas disponíveis são diversos, não só em função do acesso diferenciado, mas também de opções políticas, crenças⁴⁷ e sentidos criados antes e durante os encontros entre as professoras e as pesquisas, de acordo com os contextos em que estes encontros acontecem. As noções tecidas pelas professoras, em relação às concepções de alfabetização e sua relação com os fazeres docentes, perceptíveis em suas práticas com as crianças e em suas narrativas, são, assim, incontáveis e inimagináveis. São também parte da complexidade dos processos de alfabetização, junto aos demais elementos que compõem o contexto da prática.

Ainda que as pesquisas acadêmicas e os textos oficiais das políticas em educação, também quanto à alfabetização, tenham seguido por caminhos que podemos recuperar numa sequência temporal, esta sequência se caracteriza apenas como um esforço para percebermos as inúmeras possibilidades de atuação docente presentes nos diferentes *espaçostempos* das escolas.

O predomínio ou, melhor dizendo, a hegemonia de determinadas *prácticasteoriaspráticas* no campo acadêmico e nos textos das políticas públicas – ou *políticapráticas*, como diria Alves (2010) – resulta sempre e também de disputas. Mortatti (2010), recuperando os últimos 130 anos de história da alfabetização no Brasil percebe, no que a acompanho, que, em decorrência do que era tido como a nova e definitiva verdade científica sobre o processo de alfabetização, muitos dos textos das políticas públicas atribuíam/atribuem centralidade a um ou a alguns aspectos específicos do processo, buscando reduzir um processo complexo e multifacetado a aspectos neutros e meramente técnicos. Desconsidera(va)m, com isso, que decorrem de determinadas teorias do conhecimento e integram determinados projetos políticos que lhes dão sustentação e movimentação em determinado momento histórico. Desconsidera(va)m que decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas, resultam de escolhas centradas em julgamentos de valor, no jogo de relações de poder.

⁴⁷ Entendo crença, como Certeau (1994), não como objeto do que se crê, mas como investimento, como aposta em uma determinada hipótese.

Como afirma Carvalho (2005), diferentes teorias de aprendizagem, desde as behavioristas (associação estímulo-resposta), passando pelas construtivistas (ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento), às sociointeracionistas (interação do sujeito com o conhecimento, com e através de outros sujeitos), compõem as diferentes práticas possíveis, mesmo que algumas vezes as professoras não tenhamos consciência delas. Estas diferentes *prácticasteoriaspráticas* predominaram nos estudos acadêmicos e nos textos das políticas públicas em momentos diferentes.

No campo acadêmico, durante as décadas de 1960 e 1970, conforme aponta Smolka (1993), uma concepção de aprendizagem da escrita baseada na repetição, no treino e na memorização de modelos “corretos”, “adultos”, “finais” de escrita – como se houvesse – predominava. A língua é percebida, de acordo com esta concepção, de inspiração behaviorista, como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis, a serem transmitidos para as crianças. Esta noção originou a ideia de educação compensatória, que intentava suprir supostas “carências culturais” de determinados grupos de crianças e a “incapacidade” de professoras, que, malformadas, desatualizadas e por isso mal pagas, não eram capazes de alfabetizar. “Se as crianças não conseguem aprender e as professoras não conseguem ensinar falta-lhes algo” – era a ideia. Dentre as soluções propostas para a carência das crianças estava a educação pré-escolar – hoje educação infantil – e para a incompetência docente, cursos de treinamento e atualização e a elevação do estatuto do livro didático de recurso a programa e de programa a método, por sua inquestionável “cientificidade”⁴⁸. Nos cursos para professoras e nas propostas oficiais, os temas predominantes eram os métodos de alfabetização. Estas ideias estiveram/estão presentes na formação de muitas professoras e ainda informam muitas *prácticasteoriaspráticas* propostas e realizadas nas escolas. Um exemplo foi o debate ocorrido dos anos 2000 ao início desta década sobre a validade dos métodos fônicos de alfabetização, organizados a partir desta concepção de aprendizagem.

O entendimento caracterizado como construtivista, contrapondo-se ao anterior, enfatiza a construção individual de conhecimentos, considerando a escrita como um objeto de conhecimento. A produção do conhecimento, de acordo como esta compreensão, se dá pelo sujeito de forma ativa, através do “conflito cognitivo” e do erro, que deixa de ser percebido como problema e passa a ser percebido como construtivo no processo. As pesquisas de

⁴⁸ Não concordo com as compreensões de educação infantil e de livro didático conforme utilizadas nestes discursos. Suas funções e finalidades podem ser de diferentes e muito mais complexas ordens. Apresento-as a fim de mostrar que ganharam espaço no debate acadêmico e nas políticas.

Ferreiro e Teberosky(1979)⁴⁹ e de Ferreiro e Palácio(1982)⁵⁰, sobre a psicogênese da linguagem escrita, baseadas na epistemologia piagetiana – na perspectiva do desenvolvimento cognitivo individual –, consideram a criança como sujeito ativo e conhecedor e indicam a importância de compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita. Priorizando a interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento – a escrita –, as autoras estabeleceram, a partir de pesquisas realizadas em situação “experimental”, em situação construída de pesquisa, “padrões evolutivos enquanto sequência de níveis”. Criaram uma organização dos conhecimentos infantis em relação à escrita em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, inferidas a partir das respostas das crianças a entrevistas. Estas pesquisas fundamentaram várias *políticaspráticas* em diversas redes de educação a partir do final dos anos 1980 no Brasil.

As *prácticasteoriaspráticas* sociointeracionistas ou interacionistas (SMOLKA, 1993; MORTATTI, 2010) são as que mais se aproximam da noção de que os conhecimentos são tecidos em redes, também nos cotidianos das escolas, sendo que os fios e nós que compõem essas tessituras são trazidos de/se prolongam para os diferentes contextos vividos pelos sujeitos, pelos *praticantes* dos cotidianos.

Vygotsky (1978 apud SMOLKA, 1993), ao estudar o desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores humanas – atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos –, reconhece e destaca como fundamental a dimensão simbólica e sócio-histórico-cultural de comportamentos, relacionamentos e pensamentos humanos e auxilia nessa compreensão, enfatizando a influência das interações, do interpessoal, na produção também de conhecimentos, no pensamento:

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através dos signos (VYGOSTSKY,1978 apud SMOLKA, 1993, p.56)

⁴⁹ No Brasil em: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁵⁰ No Brasil publicada em: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

Com este autor, ressalto e valorizo a interação, ao perceber a linguagem como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso, transformadora, já que é através do instrumental cultural constituído pelos signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática etc. – que são criados comportamentos, relações e pensamentos.

Minha atuação enquanto *professoralfabetizadora* por quase trinta anos reforça a importância destacada por Smolka (1993) de ir além da concepção construtivista, importante e inovadora, de valorizar a dimensão individual da constituição do conhecimento, do sujeito que age e vive conflitos cognitivos para construir saberes. Importa considerar que esses conflitos cognitivos se dão no social: no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, de interesses circunstanciais e políticos. Também na escola, não se “ensina” e não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”, como se algumas técnicas fossem disponibilizadas para tal e os sujeitos individual e solitariamente as assimilassem, em ambientes “controlados de pesquisa”. “Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (SMOLKA, 1993, p. 60). O papel dos vários outros que compõem o social é fundamental nesse processo, pois o que os outros dizem ou deixam de dizer – através dos variados signos – constitui os conhecimentos de qualquer sujeito. A intersubjetividade é constitutiva do conhecimento. Na interação está o *espaçotempo* de atuação pedagógica para a produção dos conhecimentos.

Em relação às *políticaspráticas* propostas oficialmente ou hegemônicas, faço uma retomada de alguns movimentos em relação à alfabetização, que, como não poderia deixar de ser estão também relacionados às pesquisas realizadas, já que quem pesquisa são sempre sujeitos encarnados e políticos, que participam do contexto sócio-histórico-cultural. Geralmente os formuladores dos textos das políticas estão também nas Universidades, ora como estudantes, ora como professoras.

No final dos anos 1970, com o fim do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964, as lutas pelas liberdades políticas e sociais intensificaram-se. Muitos movimentos sociais, como os sindicatos voltaram a ocupar *espaçotempos* públicos. O direito à escolarização para todos, a universalização do ensino e a maior participação da comunidade na gestão da escola tornaram-se eixos das lutas pela democratização da e na educação. A alfabetização assumiu centralidade nessas lutas, já que nessa etapa da escolarização fracassava a maioria da população brasileira pobre: os índices de repetência e evasão eram altíssimos já no primeiro ano de escolaridade obrigatória. Passou-se a questionar os processos iniciais de *ensinaraprender* a leitura e a escrita na escola pública e a serem planejadas novas ações para enfrentar essa questão.

A partir dos anos 1980, outros atores, eleitos, passaram a ocupar cargos nos governos estaduais, alguns oriundos de ou comprometidos com os movimentos sociais, e levaram para as *políticaspráticas* das secretarias de educação os estudos realizados por pesquisadores brasileiros que tinham como foco três modelos *teóricopráticos* principais para explicar os problemas da alfabetização no Brasil: o construtivismo, o interacionismo e o letramento, distanciando as propostas de governo das concepções próximas ao behaviorismo. Percebidos por muitos como teorias complementares, apesar das diferenças já aqui apresentadas em relação aos dois primeiros, tiveram alcances e tratamentos diferenciados nas redes públicas de educação do país. O modelo epistemológico construtivista obteve hegemonia, por ter sido compreendido como correlato às mudanças organizacionais e administrativas dos processos de democratização de então.

A rede de educação pública da cidade do Rio de Janeiro, onde estudei e iniciei minha atuação como *professoralfabetizadora*, durante a década de 1980 foi campo de divulgação dos estudos de Emília Ferreira e do construtivismo, também através de seus documentos oficiais, dentre eles os *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico*⁵¹, documento que muito influenciou minha formação. Isso aconteceu principalmente no governo do Prefeito Saturnino Braga (PDT), parceiro político do governador do estado do Rio de Janeiro à época, Leonel Brizola (PDT), ex-exilado político, que havia promovido a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) criados por Darcy Ribeiro para inovar em vários quesitos da escola além da organização curricular e propor que a escola pública fosse de horário integral e de fato para todos⁵².

Nos anos 1990, a proposta de Escola Cidadã em Porto Alegre, e a de Escola Plural, em Belo Horizonte, ambas em prefeituras governadas pelo PT, também foram influenciadas por e influenciaram *teoriaspráticas* construtivistas. Na cidade de Porto Alegre, as mudanças propostas para a organização da escola em ciclos – organização que, em oposição à seriação, forma blocos de escolaridade, retirando a reprovação de alguns anos e valorizando a avaliação processual e constante dos alunos⁵³ – e outras, que foram realizadas no período eram praticadas apenas após assembleias e congressos populares.

⁵¹ http://www0.rio.rj.gov.br/sme/departamentos/dgad/centro_arquivistico/catalogo40.htm

⁵² A respeito dos CIEPs, sugiro a leitura do texto de Lúcia Velloso Maurício, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>.

⁵³ Apresento neste texto características muito resumidas da organização da escola em ciclos. Para mais informações sugiro a leitura do texto disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13b.PDF>

Hoje percebo alguns indícios de possíveis motivos que teriam contribuído para que professoras de diferentes redes não soubessem o que fazer ou refutassem o construtivismo, que tirou o foco do ensinado pelas professoras, dos diferentes métodos, e jogou luz nos processos de aprendizagem dos alunos. Um dos motivos talvez tenha sido o negligenciar das concepções de aprendizagem e de sujeito presentes nas diferentes *prácticasteoriaspráticas*. Outro, o possível entendimento de que apenas “estar exposto” a atividades coletivas e a determinados materiais garantiria a produção individual dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Que espaço de atuação teria a professora numa abordagem construtivista? Como fazer diferente, para permitir a construção dos alunos? O espaço de interação, que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento proximal” – o que hoje uma pessoa faz com ajuda e amanhã poderá fazer sozinha –, talvez necessitasse de mais *espaçotempo* na discussão entre professoras, talvez precisasse ser vivido pelas próprias professoras mais intensamente, com garantia a elas de mais encontros para estudar e planejar a atuação, em horário de trabalho pago para isso.

Mas e o letramento? Esta noção, utilizada inicialmente por Mary Kato e Leda Tfouni⁵⁴ foi, a partir da segunda metade dos anos 1990, bastante divulgada para educadores em todo o país. Estudos de Soares (1998) e Kleiman (1995) são representativos desta época, ainda que abordem de maneira diferente a noção⁵⁵, sendo que os trabalhos de Soares foram os que mais influenciaram as propostas educacionais e as pesquisas. A noção trouxe para o debate em educação uma dimensão fundamental do processo de alfabetização ao se referir aos usos e funções sociais da escrita, às práticas sociais de leitura e escrita, seu valor social e sua participação na alfabetização. Para Soares (1998), ser letrado era envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita de então: ler livros, jornais, revistas, redigir ofícios, declarações, preencher formulários, encontrar informações em contratos, contas de luz, bulas de remédio etc. A autora enfatizou a importância destas práticas durante o processo de alfabetização e posteriormente acrescentou a suas pesquisas as práticas nos meios virtuais, utilizando não mais o termo letramento, mas letramentos (2002). Para Soares (2003), os processos de alfabetização e de letramento são indissociáveis, interdependentes e devem ser simultâneos, mas são diferentes: o primeiro se refere à compreensão da “técnica” para ler e escrever e o segundo das práticas sociais de uso desta “técnica”.

⁵⁴ Kato a utilizou em 1986, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* e Tfouni, em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*.

⁵⁵ Não me deterei a estas diferenças, diante dos limites desta discussão neste texto.

Com Goulart (2014), percebo que a utilização da noção de letramento, ainda que no sentido de explicitar o caráter social da aprendizagem da linguagem escrita, os usos e funções sociais da escrita, tem provocado uma dicotomização entre forma e sentido, técnica e conhecimento, individual e social, fonema e linguagem, entre outros elementos – o primeiro elemento do par relacionando-se a alfabetização e o segundo, a letramento – apartando dimensões de um mesmo processo de *ensinaraprender*. Ao usarmos os dois termos, alfabetizar e letrar, estamos “significando *alfabetizar* como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e letrar como a aprendizagem do sentido social da linguagem escrita.” (GOULART, 2014, p. 40) ⁵⁶. Como se ambos os processos não constituíssem o alfabetizar(-se).

Assumindo a alfabetização como processo discursivo, algumas questões precisam ser colocadas, em que a dimensão política do processo emerge: que práticas sociais de letramento são vividas na escola? Só as de grupos sociais que detêm o poder econômico? Quem define as práticas sociais a serem vividas na escola? Como elas acontecem: em situações reais ou em eventos artificialmente criados para aprendê-las, transformando-as em conteúdos de ensino? Que *espaçotempo* têm as crianças, com seus interesses e questões, na definição das práticas sociais de leitura e escrita?

Revisitando de memória algumas de minhas práticas com alfabetização, e das que observei nas escolas, percebo que muitas vezes desperdiçamos importantes *espaçotempos* de interação em nome de priorizar determinados conteúdos e o letramento pode ser abordado como mais um conteúdo. Recordo-me de um projeto que realizei, em parceria com outras *professorasalfabetizadoras*, bastante produtivo, em que fazíamos brinquedos com materiais reciclados e depois registrávamos as instruções de como fazê-los, escritas que tinham função social. Por outro lado, em outro momento, após uma festa da turma, levei uma receita de mate, para propiciar a escrita aos alunos. Fui questionada pelas próprias crianças da necessidade de registro de uma receita tão simples, que todos conhecem. A receita passava a ser um conteúdo, quando a rotina escolar propicia outras tantas possibilidades reais de registro escrito, em diferentes gêneros discursivos.

A abordagem do letramento, que envolve a noção de gêneros textuais, pode redundar num tratamento dos textos como objetos prontos, acabados, estáticos, enquanto ao utilizarmos os gêneros do discurso os nomeamos como parte de discursos, de processos de interação,

⁵⁶ A autora propôs, em outros textos, o uso da noção de letramento, mas diante da ampliação do estudo da teoria bakhtiniana, da pesquisa, da leitura de artigos de colegas e das atividades com professoras, reavaliou, neste texto, seu uso, passando a considerá-lo impertinente.

como enunciados participantes de uma cadeia de enunciação. Passam a ser elementos que possibilitam aos alunos viverem a linguagem na escola, em suas muitas dimensões: para aprender sobre o que desejam, para se divertirem, para experimentarem a beleza da prosa, da poesia e de outras artes, para trocarem informações reais com outros, para aprenderem a aprender, para compartilharem experiências.

Ao lembrar o experienciado nos encontros do PNAIC com as *professoras orientadoras* da região serrana, nossa equipe de formadoras, assim como as demais equipes da UFRJ, abordou a alfabetização na perspectiva discursiva, ressaltando que os projetos são um profícuo caminho para realizarmos estes movimentos com e na linguagem. Essa opção foi mais facilmente assumida pelo atraso no envio dos materiais para as Universidades, no primeiro ano do programa. Nos textos do PNAIC, por outro lado, a noção proposta por Soares e desenvolvida por diversos outros autores, dentre eles os que atuam na UFPE e foram responsáveis pela organização dos cadernos do Pacto é a presente:

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (2015a, Caderno de apresentação, p.21)

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados. (2015a, Caderno de apresentação, p.19)

A utilização, nos textos do PNAIC, da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento não implica numa necessária ausência de discursividade nos diversos e muitos processos de alfabetização praticados nas escolas, assim como conceber a alfabetização na perspectiva discursiva não garante que ela assim aconteça, apesar de algumas abordagens serem mais estimuladas de acordo com a concepção.

Muitos dos elementos aqui apresentados relacionados aos processos de alfabetizar-se serão considerados nas discussões que proponho em relação ao narrado pelas professoras, de acordo com os princípios político-teórico-metodológicos que apresento no próximo capítulo.

Considerando a apresentação do PNAIC a partir do diálogo com o referencial proposto no Ciclo de Políticas, em que busquei abordar elementos dos contextos de influência e da produção de textos do programa, ter trazido para esta apresentação o enredamento à noção de

que as professoras produzem *políticaspráticas* em seus cotidianos, com suas *artes de fazer*, me levam a reafirmar que os currículos de formação docente propostos nos materiais, ao serem pensados-negados-usados-criados em diferentes encontros coletivos, tornaram-se muitos e diversos, muitas vezes até contrários ao proposto. No próximo capítulo mergulharei nos movimentos realizados na pesquisa para acessar o PNAIC criado por estes grupos de professoras, nas interações por elas vividas.

3 SOBRE A COMPLEXIDADE DOS ENCONTROS E DA FORMAÇÃO

Ao assumir que a formação docente é contínua e tecida nos encontros que vivemos, com os sujeitos e com os fios dos múltiplos contextos em que estamos enredados (ALVES, 2010), trago para esta dissertação-narração uma dentre poucas certezas: a enorme complexidade desse importante tema em educação. Reafirmo a potência dos encontros enquanto *espaçotempo* coletivo de formação e, portanto, como *espaçotempo* de produção de políticas de formação, currículo e saberes docentes (GARCIA, 2013). Nesta parte do texto apresento alguns outros princípios em que busco me fundamentar ao considerar esta escritura como resultado de uma pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares tecida a partir de memórias e entrevistas-conversas.

Também narro neste capítulo os caminhos pelos quais segui na pesquisa, relacionando-os a alguns desses princípios, e apresento as parceiras da pesquisa, as co-autoras do que escrevo, destacando sua atuação em diferentes momentos e esferas.

3.1 Princípios metodológicos (político-epistemológicos) das pesquisas *nosdoscom* cotidianos e os movimentos na pesquisa

Compreendo que durante os últimos séculos foi o modelo de racionalidade da ciência moderna, com sua busca por objetividade e neutralidade, que hegemonicamente formou muitos de nós, incluindo pesquisadores e professoras, mas assumo, em contraponto, a realidade como complexa (MORIN, 2011) e o caráter autobiográfico do conhecimento. Considero, ainda, os cotidianos como “*espaçostempos* privilegiados da produção da existência e de conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção” (OLIVEIRA, 2008, p.51), lugar de criação, em que os comuns usam de diversas táticas para burlar dispositivos de controle e tecer a vida. Ressalto, por isso, a potência das metodologias de pesquisa que não separam suas múltiplas dimensões, ou seja: “a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma, etc.” (OLIVEIRA, 2008, p.51).

Pensar e pesquisar as *políticaspráticas* PNAIC em sua complexidade requereu de mim alguns movimentos e parcerias – *teóricopráticas* – que busco aqui explicitar, perscrutando o rigor dessa pesquisa não só pelo modo de fazer – como na ciência moderna –, mas pela explicitação de como e com quem agi e de minhas finalidades ao por ela caminhar.

Como pesquisar nos e com os cotidianos sem estar presente às formações do PNAIC, sem estar junto das *professorasalfabetizadoras* em seus municípios, em suas salas de aula, nas escolas ou nas secretarias de educação cotidianamente? Esta foi uma questão para mim durante grande parte do trabalho, que aqui registro pela possibilidade de ser também para quem lê este texto.

Tendo dialogado com Nilda Alves (2008) em sua proposta de decifrar o pergaminho dos cotidianos de forma diferente da aprendida com a modernidade, sem a ilusão de me considerar ou buscar ser uma observadora imparcial “olhando” do alto a “realidade”, procurei realizar os cinco movimentos que a autora propõe para os pesquisadores que desenvolvem pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares: “o sentimento do mundo, a ideia de virar de ponta-cabeça, o beber em todas as fontes, o narrar a vida e literaturizar a ciência e o movimento *Ecce femina*”.

O primeiro dos movimentos se opõe à exaltação do *sentido da visão* (“ver pra crer”, “é preciso certa perspectiva”, “de onde vejo”, “de seu ponto de vista”), promovida pela modernidade. Segundo ensina a autora, ao discutir a trajetória metodológica das pesquisas *nosdoscom* cotidianos escolares, é preciso ir além, “é preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar” (ALVES, 2008, p.17). Propõe, para tanto, o *mergulho* “em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2008, p.19).

Reafirmando o cotidiano como *espaçotempo* “de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade” (ALVES, 2008, p.18), mas também de diversidade, percebo, com Alves, como necessário à pesquisa o viver com (conviver), o partilhar de experiências e sentimentos, estabelecendo múltiplas redes de relações entre o pesquisador e os sujeitos que criam os cotidianos. Reconheço, ainda com esta autora, o quão difícil é este movimento e o quanto de revolucionário pode ter. E como realizá-lo nesta pesquisa? Não encontrava caminhos possíveis, diferentes de estar nas escolas junto das professoras, *sentindo seu mundo*.

O segundo movimento, a que ela chamou de virar de ponta-cabeça, concebe o conjunto de teorias, conceitos e noções que aprendemos com a ciência moderna não mais

como apoio e orientador dos caminhos a serem trilhados, mas como limites, já que nenhuma das teorias dá conta, sozinha e antecipadamente, de nos permitir compreender as tessituras sempre novas criadas nos cotidianos, a partir do enredamento de diferentes conhecimentos, valores, sentimentos e crenças que se traduzem em práticas das mais variadas, criadas pelos *praticantes*. Ao invés de “mergulhar” nos cotidianos com a “boia” e as certezas que as teorias dariam, compreendo esta ideia como a de se deixar surpreender pela complexidade dos cotidianos e, a partir das práticas observadas, perceber quais teorias se articulam nas composições originais e complexas elaboradas. Alves traz Santos (1993), para resumir o trabalho a ser feito, quando ele diz, ainda que privilegiando o sentido da visão, quanto à ação de quem pesquisa, que:

Neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferretes que imprimimos nelas a fogo. São olhares que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam. Mas o ‘estar entre’ não significa ‘estar fora’. Significa tão só ‘estar’ num lugar específico, o do conhecimento científico, na teia de relações entre teorias e práticas. Tinha, pois, razão Neurath, quando dizia que mudar de teoria é o mesmo que reconstruir um barco, tábuas a tábuas, no alto mar. Temos um lugar específico (e um plano de olhar) mas não um lugar fixo ou fora para ver passar as teorias. Melhores ou piores, as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos. (SANTOS, 1993, p. 108, apud ALVES, 2008, p.26).

Mesmo que não tenha podido estar nas escolas cotidianamente, em quatro diferentes municípios em que pesquisei, busquei realizar os dois movimentos: mergulhei em seus cotidianos através das narrativas das professoras, me impliquei com suas questões, e procurei articular diferentes noções para compreender suas realidades e seus lugares de fala acerca do PNAIC.

O terceiro movimento indicado por Alves, de beber em todas as fontes, se refere às fontes de conhecimento aceitas como legítimas para a pesquisa. Numa pesquisa que considere a complexidade e a totalidade de cada tessitura cotidiana, fontes em outras pesquisas consideradas suspeitas, como casos contados de memória, fotografias ou documentos guardados, quando outros foram descartados, objetos que acionam emoções, dentre outros ajudam a compor a compreensão do(a) pesquisador(a) acerca do que pesquisa. Nesse sentido, nesta pesquisa, realizei quatro conversas, que se assemelham a entrevistas que chamo de entrevistas-conversas, com grupos de professoras de quatro dos municípios da região serrana do estado do Rio de Janeiro com que trabalhei no primeiro ano do PNAIC. As conversas

foram gravadas e trago partes dessas conversas como fontes para compreender o que aconteceu a estas professoras, segundo percebo, em suas formações e práticas ao viverem o Pacto. Minhas impressões, observações e fotos das visitas também compõem a pesquisa. Usei como fontes, ainda, além do narrado pelas professoras, minhas memórias e a pesquisa bibliográfica realizada nos cadernos de apresentação do Pacto de 2012 e de 2015, em artigos, dissertações, teses, livros e no site do Pacto no Ministério da Educação.

O quarto movimento, o de narrar a vida e literaturizar a ciência se refere à forma de registro escrito da pesquisa, para que uma nova maneira de pesquisar seja comunicada, principalmente aos *praticantes* dos cotidianos. Alves sugere que em contraponto ao caráter assumido pela escrita numa sociedade capitalista e conquistadora – de registro da “verdade”, aquela que não existe –, façamos uma outra escritura, que:

Se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique talvez uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala. (ALVES, 2008, p.30-31)

Como a autora, recorro a Certeau (1994) e à autoridade dos autores que cita neste trecho para legitimar maneiras outras de registrar uma pesquisa acadêmica:

Para explicar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias e ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, ‘ditos’ etc.) (...) Não seria necessário reconhecer a legitimidade ‘científica’ supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas’, como a sua condição ao mesmo tempo em que sua produção? (CERTEAU, 1994, P.152-153)

Realizar uma escrita menos linear, em busca de tecer uma rede com múltiplos e diferentes fios, perguntando muito além de respondendo, duvidando no ato de afirmar é o que procuro praticar ao escrever este texto, propondo uma dissertação-narração. O desejo de ousar na escrita, compondo-a com outras linguagens e gêneros não foi alcançado ainda. Espero conseguir praticá-lo em escritas futuras próximas.

Outro dos compromissos assumidos de início na escolha dos caminhos da pesquisa foi o de dar visibilidade às praticantes, às professoras que cotidianamente fazem as *políticaspráticas* PNAIC. Como Macedo (2014), considero que “o que importa são as pessoas com tudo o que são, sentem, criam, conhecem e inventam cotidianamente” (MACEDO, 2014, p. 117). Este é o quinto movimento proposto por Alves: *Ecce femina – eis a mulher! Eis as praticantes* na pesquisa, novamente no feminino porque nas escolas somos em esmagadora maioria mulheres, fazendo a educação acontecer. Trazê-las através de suas narrativas e com elas dialogar é caminhar para compreender, validar e legitimar os saberes e valores presentes nos cotidianos, frequentemente negligenciados, transformados em irrelevantes social e politicamente pelos que detêm o poder, também nas pesquisas. É afirmar que:

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem. (SANTOS, 1995, p.328)

Valorizando as práticas e os saberes das *praticantes* pretendo contribuir para confrontar a monocultura da ciência moderna e a invisibilização dos conhecimentos do Sul global (Santos, 2010) tornados inexistentes pelo pensamento abissal da modernidade. Como afirma Santos, “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro.” (SANTOS, 2010, p.32).

Com este texto, ao dialogar com as narrativas das *professorasalfabetizadoras*, dos pesquisadores e dos governos (nos textos das políticas) intenciono praticar uma possível ecologia de saberes, como proposta pelo autor, que:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p.53)

Mas tecer esta ecologia, esta interação de saberes e sentidos apenas no texto da pesquisa não me parece suficiente, nunca me pareceu. Como Garcia (2014), percebo que, se desejamos tecer relações mais solidárias nos diversos *espaçostempos* de que participamos, se desejamos viver a justiça social e cognitiva ainda nesta existência, os conhecimentos que

produzimos com as pesquisas precisam de ações efetivas e urgentes para participarem dos processos formativos das professoras, que se empenham em fazer mais e melhor a cada dia, em seus cotidianos nas escolas. “Porque não parece mesmo possível que nossos saberes não partilhem do princípio da solidariedade em sua produção, *agimos pensamos: juntos*” (GARCIA, 2014, p. 88), *formamos pesquisamos* ao mesmo tempo. Nesse sentido, nesta pesquisa pretendi, desde a realização das entrevistas-conversas contribuir para os processos formativos das professoras, levantando questões e explicitando a concepção de que ao falar dos caminhos trilhados elas estariam revendo-os e poderiam repensar os próximos passos. Porque entendo que:

Descortinar as escolhas do passado e ampliar a compreensão do presente e de suas dimensões e existências invisibilizadas contribui para vislumbrar um futuro que não seja a repetição indefinida do presente na medida em que pode, pela abertura de possibilidades de outras escolhas e práticas tornadas invisíveis, modificar o universo de possibilidades que hoje parecemos ter.
(OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p.25)

Ainda com Garcia (2014), acredito que ao pesquisar em formação *com* professoras não podemos desconsiderar alguns elementos, que revelam a complexidade desse fazer: os modos e sentidos de docência que inventamos; o que se tece nos currículos produzidos nas escolas; as aproximações e rupturas com as representações hegemônicas de docência e de escola e que produzimos as práticas e somos por elas produzidos, de forma contínua e inter-relacional. Elementos importantes para o diálogo com o narrado pelas professoras.

As narrativas assumem importante papel nessas pesquisas e também nesta, pois, como formas mais encarnadas de divulgação e de expressão do que criamos, ampliam o campo de possibilidades de invenção de *prácticasteoriaspráticas* outras, para *professoraspesquisadoras* tanto da Universidade quanto da escola básica. Contribuem para alongar o presente, trazendo o rememorado do passado para o diálogo que pode nos possibilitar tirar o foco do futuro e criar agora novas possibilidades de conhecimentos, sentidos e valores.

3.2 As narrativas na(s) pesquisa(s)

Glória Anzaldúa (1999 apud GARCIA, Regina Leite, 2011), assim como Nilda Alves (2008), também propôs uma outra escrita em suas pesquisas. Anzaldúa, *professorapesquisadoramilitante*, ao estudar as culturas *chicana*, lésbica e *queer*, de seu

entre-lugar de homossexual, feminista, marxista, mística, indígena, mexicana, recusando dicotomias e reconhecendo a complexidade e o movimento dos processos identitários, criou a escrita *mestiza*, em que mistura diferentes gêneros, para reafirmar a necessidade de criação de novos tipos de teoria,

teorias que rompem as fronteiras com novos métodos de teorização, como a ficção e a poesia, por exemplo... É apenas mais difícil... Em vez de vir pela cabeça com um conceito intelectual, vem pela porta de trás, com o sentimento, com a emoção, com a experiência. Mas se começa a refletir sobre esta experiência, volta-se à teoria. (GARCIA, Regina Leite. 2011, p.37)

A proposta de utilizar narrativas aproxima-se do que propõem as duas autoras, de tornar a escrita orgânica, não apartada da vida, mais acessível e capaz de abordar a complexidade do vivido, movimento cada vez maior nas ciências sociais e na educação.

Uso a narrativa com esta intenção, ao tecer esta dissertação-narração com fios puxados de conversas com as professoras e com autores de diferentes campos teóricos, recusando concepções lineares de tempo e de causalidade. Mesmo com aproximações e recusas explicitadas, corro os riscos de apresentar contradições, o que não chega a se tornar um problema para os que assumem o paradigma da complexidade, como os que se dão a pesquisar com os cotidianos escolares.

Também recorro às narrativas produzidas pelas *professorasalfabetizadoras* como fonte privilegiada para acessar suas histórias de vida e formação durante os processos e movimentos proporcionados a partir do PNAIC. Para tanto, compreendo, como Chartier (2004), que narrar-se, falar de si como se dão a fazer as professoras é criar uma representação para quem as escuta. Acompanhada por Prado e Soligo (2007), entendo que os critérios de seleção e sequenciação dos acontecimentos relevantes são sempre escolhas, a partir das experiências pessoais e de intenções, explícitas ou não de quem narra; que as narrativas são polissêmicas e que dialogam com outras histórias de acordo com o contorno dado pelo narrador. Enquanto pesquisadora que seleciona e registra trechos dessas narrativas, também dou a elas outros contornos, pelos conhecimentos e emoções que em mim acionam, assim como fizeram as professoras ao contarem parte de suas histórias de vida.

3.3 As *parceiraspraticantes* e os *espaçostempos* da pesquisa

Onde e quando começa esta pesquisa? No meu desejo, desde 1992, de ingressar num curso de Mestrado, muitas vezes adiado em nome de projetos coletivos ou mais urgentes? No ingresso na Faculdade de Formação de Professores para cursar o Mestrado 24 anos depois? Com que parceiras ela se tece?

Esta pesquisa começou a ser gestada há muito, mas ganhou passos mais largos e maiores contornos a partir de minha participação no PNAIC de 2013 e dos deslocamentos que vivi nos *espaçostempos* daquela formação. Com a equipe de formadoras vinculadas à UFRJ, Universidade responsável pela coordenação do Pacto no estado do Rio de Janeiro, viajava para a Região Serrana do estado a cada dois meses, quando experienciava os encontros de formação junto das *professorasorientadorasformadoras* da turma “Gonzaguinha”, dos municípios de Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Carmo, Cordeiro, Duas Barras e Guapimirim. Os encontros aconteciam em Nova Friburgo. À época, o município de Cachoeiras de Macacu ainda não havia sido incorporado à região metropolitana do estado.

Naqueles encontros, enredadas várias professoras e um professor, com nossos diferentes percursos de formação e de atuação profissional, nos dedicávamos a tecer novos *saberesfazer*es em relação à alfabetização, em diálogo com autores, com os cotidianos, com nossas histórias e memórias.

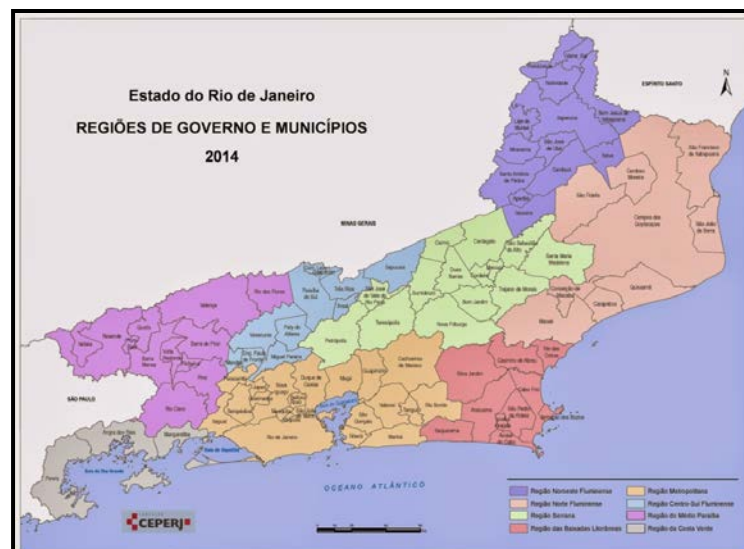
Figura 11 – Turma Gonzaguinha



Fonte: <http://pnaicufRJ.com/polo-4-regiao-serrana-nova-friburgo/>

No mapa que segue, os municípios de origem das parceiras nestes encontros estão marcados com a cor verde e um deles, Cachoeiras de Macacu, em laranja.

Figura 12 – Regiões de governo e municípios do estado do Rio de Janeiro



Fonte: http://www.ceperj.rj.gov.br/noticias/Mar_14/27/novo_mapa.html

Sempre em roda, iniciávamos as discussões/os estudos a partir de conceitos latentes, presentes nas falas, das expectativas e de experiências que algumas de nós se dispunham a

compartilhar. A partir do que emergia com a roda, dialogávamos com os autores e teorias propostos pela equipe do polo para cada um dos encontros.

Essa estratégia exigia permanente atenção às compreensões tecidas pelo grupo. Quando percebia que um ponto não tinha sido compreendido da maneira como esperava, a intervenção diante dessas situações procurava manter a ideia de uma produção coletiva e horizontalizada: a questão era devolvida ao grupo em forma de problematização das compreensões, reformulando a abordagem de noções e conceitos e, principalmente, buscando no próprio grupo a contribuição das parceiras para relacionar aquele novo conhecimento à experiência. Um exercício implicado em rever o discutido e dar vida às teorias. Também confrontá-las com as práticas, experimentando suas contribuições de forma a também pensar, a partir delas, seus limites e a necessidade de (re)formularmos questões que permitissem produzir conhecimentos outros e responder aos desafios enfrentados por nós, que vivemos as/nas escolas cotidianamente.

Os caminhos seguidos na formação eram próximos aos que propúnhamos para serem realizados com as crianças nas salas de aula, como já fazemos muitas de nós.

Uma das *professoras orientadoras* da turma registrou assim sua avaliação dos encontros:

(...) E os momentos mais marcantes tanto nos encontros no meu município quanto em minha formação em Nova Friburgo é perceber que quem mais tem contribuído em meu crescimento são aquelas pessoas vindas de uma história de vida “menos favorecida”. Elas se colocam e contribuem de forma muito mais consistente à luz das teorias. Enquanto pessoas “ditas” mais esclarecidas ficam procurando palavras para se colocarem, quero dizer “falar bonito” e nem sempre se fazem compreendidas, pessoas mais simples relatam com humildade fatos e informações que realmente fazem parte do cotidiano de nossas escolas e com um grau de esclarecimento incontestável. E assim, me levam a refletir sobre a concepção de linguagem em nossa formação. É inacreditável como tal conceito se fez presente tão cristalino nesses momentos de formação. (Professora de Bom Jardim)

Instigada a saber como teriam sido os encontros de formação nos municípios a partir dessas experiências, busquei acessar as professoras desses municípios que atuassem em salas de aula e perceber o que elas diziam de suas formações e de suas práticas após o PNAIC. Não pretendia verificar ou conferir se o que foi proposto era executado, mas antes, de acordo com as concepções aqui assumidas, perceber os diálogos e criações originais que se deram na atuação das professoras nas *políticas práticas* PNAIC nos contextos da prática.

Nesse sentido, minha atuação enquanto pesquisadora foi inicialmente planejada para ser mais próxima a de quem realiza conversas, com menos regras e formalidade, para acessar mais facilmente as histórias de vida das professoras, pois percebo, como Castilho, Ribeiro e

Sampaio (2014), que a conversa enquanto procedimento metodológico é horizontalizada e *espaçotempo* “de interlocução, de interação, de discussão, de conflito e negociação” (CASTILHO; RIBEIRO; SAMPAIO, 2014, p.5), garantindo que a pesquisa seja formação e a formação, pesquisa.

Os encontros que se dão *nas* conversas são potentes também no sentido de nos provocarem deslocamentos de representações hegemônicas muitas vezes desestimulantes em relação à docência, às escolas e aos alunos. Por isso as entendo e sinto como *espaçotempo* privilegiado para a pesquisa, como também o fazem Garcia e Reis (2014):

Os conhecimentos tecidos nesses diálogos, expressos em narrativas e relatos, constituem para a pesquisa ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de outros saberes e sentidos de escola e docência. São, ainda, potentes “recursos” para provocar deslocamentos de representações hegemônicas que expressam visões desestimulantes e mesmo demeritórias da escola, em especial da escola pública, e do professor (GARCIA e REIS, 2014, p.103).

A crença na potência das conversas para a formação me levou a propor a essas parceiras de 2013, através de mensagem eletrônica e de visita a um dos municípios para conversa com representantes da Secretaria Municipal de Educação, um curso de extensão inicialmente intitulado “Revisitando saberes e práticas alfabetizadoras”. Segundo os representantes da Secretaria de Educação com quem conversei, o curso não pôde ser realizado porque a Secretaria já havia planejado outras atividades de formação, o que imagino ter acontecido também em relação aos outros municípios, dos quais não obtive retorno.

Diante da impossibilidade de estar presente a um dos municípios realizando uma *pesquisaformação* em vários encontros, minha escolha foi por pesquisar com professoras de três ou quatro diferentes municípios, num único encontro com cada grupo.

Meus contatos com as *professorasorientadorasparceiras* de 2013 mudaram de veículo: de mensagens de correio eletrônico, passei a utilizar mensagens no *facebook*, solicitando parceria nesta pesquisa, que inicialmente foi apresentada como sobre o PNAIC. Obtive rapidamente resposta de parceiras de quatro municípios, que indicaram, segundo solicitei, *professorasalfabetizadoras* que tivessem participado de pelo menos dois anos dos encontros do Pacto no seu município e que se dispusessem a conversar sobre o vivido. Marcamos as datas e os locais dos encontros e pude encontrá-las.

Considerando que a pesquisa seria tecida prioritariamente a partir do narrado pelas professoras e de dispor de apenas um encontro com cada grupo, a necessidade de controle cientificista em mim encarnada me levou a situar minha ação de *pesquisaformação* entre a

entrevista-narrativa (SOUZA, 2011)⁵⁷ e a conversa. Chamo-a, por isso, de entrevista-conversa. Após uma breve apresentação minha e dos objetivos da pesquisa para o grupo de professoras, solicitava que elas contassem sobre sua experiência de formação no PNAIC. No momento em que percebia esgotadas as falas em relação à formação, perguntava quanto ao PNAIC e sua influência nas práticas de leitura e escrita com as crianças, se isso já não tivesse sido narrado. Algumas vezes interferia, comentando e perguntando, como numa conversa.

Cada entrevista-conversa aconteceu de maneira única, conforme narrarei no capítulo seguinte, mas cabem ainda algumas outras informações sobre as realidades da Região Serrana do Rio de Janeiro.

A Região Serrana do Rio de Janeiro de que fizeram parte no PNAIC de 2013 os municípios das parceiras da turma “Gonzaguinha” é área de grande potencial turístico e econômico, com seu clima ameno e belas paisagens que unem a Serra dos Órgãos à Mata Atlântica. Parte da região é conhecida como Serra Imperial, por ter tido a presença da família real no século XIX, o que lhe confere destaque no turismo histórico. Há ainda, nesta região, grandes indústrias de cerveja, vinhos, chocolate e alguns polos têxteis de certa influência no Rio de Janeiro.

Quanto aos indicadores sociais, a região é composta por municípios em que o IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁵⁸ – é alto, como Petrópolis (0,745), Nova Friburgo (0,745), Teresópolis (0,730), Cordeiro (0,729), Cantagalo (0,709) e Cachoeiras de Macacu (0,700), e por outros com percentual médio. Este indicador agrega informações sobre três dimensões do desenvolvimento humano: expectativa de vida ao nascer, educação (escolaridade da população adulta e fluxo escolar, considerando apenas os ensinos fundamental e médio) e renda mensal per capita.

A tabela abaixo contém os dados dos municípios em que realizei as entrevistas-conversas e os da capital e o mapa que segue, informações sobre o IDHM de todos os municípios do estado, em que pode ser percebida a diferença entre os municípios da região.

⁵⁷ A entrevista-narrativa, procedimento metodológico usado por Souza desde 2008, tem mínima participação do entrevistador e a pessoa que narra ganha maior liberdade para tecer sua narrativa, com os elementos e a organização que escolher. Souza se baseou em JOVCHELOVITCH e BAUER (2003).

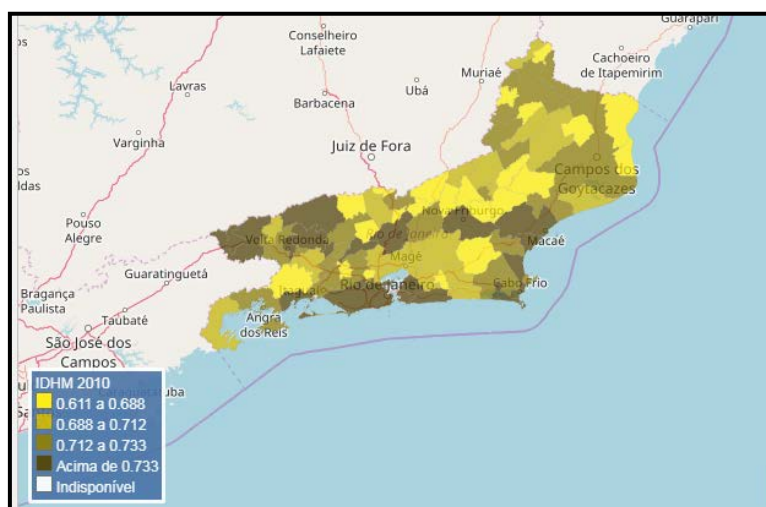
⁵⁸ O IDHM varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, melhor o resultado. Os dados utilizados neste texto são do IDHM 2010 e estão disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/>.

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal dos municípios em que atuam as professoras da pesquisa

Município	IDHM 2010
Cachoeiras de Macacu	0,700
Carmo	0,696
Cordeiro	0,729
Duas Barras	0,659
Rio de Janeiro	0,799

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/>

Figura 13 – Rio de Janeiro: índice de desenvolvimento humano municipal



Fonte: <http://cod.ibge.gov.br/2VZVE>

Considerando os limites dos índices para a compreensão da complexidade do que acontece nos municípios, mas reconhecendo que nos trazem outros elementos para percebermos e sentirmos o que se passa nos cotidianos das *políticaspráticas*, caminho agora para narrar o que vivi e o que indicaram as professoras em relação aos encontros no/do PNAIC, em cada conversa, em cada município.

4 OS ENCONTROS COM OS SABERES-AFETOS-FAZERES DAS PROFESSORAS

Com a pesquisa, busquei os saberes-afetos-fazerem que puderam ser acionados ou criados a partir dos encontros vividos no PNAIC. Não há como narrar todos, apenas o compartilhado pelas professoras, nos *espaçostempos* de nossas entrevistas-conversas. Há que se procurar os significantes mais que os significados (Pais, 1993), trazer as narrativas das professoras para esta escritura e com elas dialogar, para quem se dá a lê-las criar seus entendimentos-sentidos-afetos a respeito do que lhes aconteceu.

Importa frisar que as noções e as opções epistemológicas até aqui apresentadas e assumidas – sobre *políticaspráticas* e sobre a potência dos encontros coletivos para a formação – me levam a perceber o narrado pelas professoras como experiências vividas com o e a partir do PNAIC por elas singularmente produzido, com as *políticaspráticas* e os currículos que este grupo criou, a partir de suas interações únicas e irrepetíveis.

De minha parte, exercito o narrar do que me aconteceu ao me implicar nesta pesquisa, nos encontros tecidos com as *professorasalfabetizadoras* e as questões que me suscitaram em relação aos meus objetivos com a pesquisa.

Da enorme ansiedade e preocupação com a filmagem ou gravação dos encontros à alegria da última viagem em pesquisa: dúvidas, insegurança, tensão, prazer, partilha, empolgação, questões, mais dúvidas, solidão, desespero, parceria, muito aprendizado, *pesquisiformação*, novas questões. Seguiu para a serra, sem outros a me acompanharem no carro, mas a cada vez mais mergulhada nas conversas que rememorava dos encontros de 2013, das viagens e planejamentos daquele ano com as formadoras da equipe, das trocas na turma “Gonzaguinha”; mergulhada na beleza das montanhas, nas leituras no grupo de pesquisa, no ar fresco, nas conversas com amigas *professoraspesquisadoras*, em minhas conversas com os autores que também me acompanham ao escrever. Saía do lugar seguro das minhas algumas certezas em busca de outros modos de *fazer-pensar-sentir* as *políticaspráticas* nas escolas. Viajava.

Figura 14 – Viagem



Fonte: Acervo Pessoal

Viajar es regresar

Gabriel García Marquez

Viajar es marcharse de casa
 es dejar los amigos
 es intentar volar.
 Volar conociendo otras ramas
 recorriendo caminos
 es intentar cambiar.
 Viajar es vestirse de loco
 es decir “no me importa”
 es querer regresar.
 Regresar valorando lo poco
 saboreando una copa
 es desear empezar.
 Viajar es sentirse poeta
 escribir una carta
 es querer abrazar.
 Abrazar al llegar a una puerta
 añorando la calma
 es dejarse besar.
 Viajar es volverse mundano
 es conocer otra gente
 es volver a empezar.
 Empezar extendiendo la mano
 aprendiendo del fuerte
 es sentir soledad.
 Viajar es marcharse de casa
 es vestirse de loco
 diciendo todo y nada con una
 postal.
 Es dormir en otra cama

sentir que el tiempo es corto
viajar es regresar!

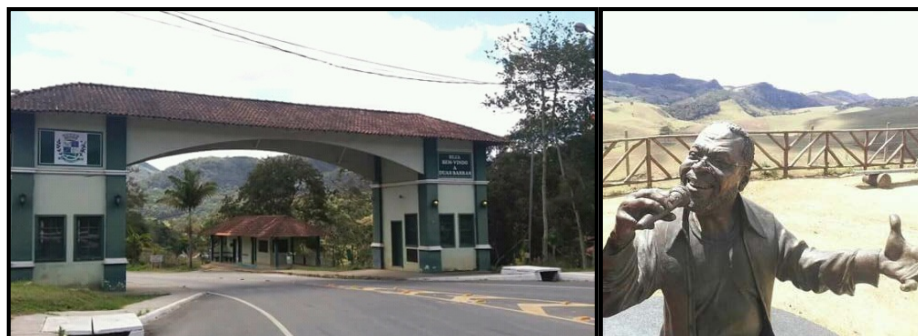
Viajar e regressar, atenta aos caminhos, mover-me várias vezes por outras trilhas, outros espaços praticados foi um importante processo formativo também enquanto *professorapesquisadora*. Juntando viagem, pesquisa, encontro e formação com professoras, mais uma vez me tornei outra e reafirmei a complexidade dos cotidianos, como pretendo propor a quem este texto lê. E cheguei a Duas Barras, Carmo, Cachoeiras de Macacu e Cordeiro.

4.1 Duas Barras: cidade de professoras apaixonadas que só querem mostrar que fazem samba

A cidade de Duas Barras, fincada entre montanhas, a uma altitude de aproximadamente 530 metros, distante 180 km da capital é a terra natal de Martinho da Vila, como fazem questão de contar os bibrarrensenses, pessoas bem-humoradas e acolhedoras. É a terra natal das⁵⁹ *praticantes* que me acompanham nesta pesquisa: Carla Oliveira, Joilson Raposo, Mariana Alves, Miranir Angelo e Vívica Guedes, *professorasalfabetizadoras* que criam o PNAIC no contexto da prática na cidade. Duas Barras tem pouco mais de 10 mil habitantes e 8 escolas de Ensino Pré-escolar, 11 do Fundamental e 3 de Ensino Médio. Tendo sido desmembrada do município de Cantagalo ainda no século XIX, possui um preservado centro histórico com construções antigas e fazendas históricas e dois distritos, Duas Barras e Monerá. Suas atividades econômicas principais são a agropecuária e os serviços.

⁵⁹ Mantenho a mesma maneira de registro do gênero, utilizada desde o início do texto. Mesmo havendo professores homens nos grupos utilizo o feminino plural **professoras**, pelo fato de as mulheres serem maioria.

Figura 15 – Pórtico de Duas Barras e estátua de Martinho da Vila



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 16 – Com professoras e professor de Duas Barras



Fonte: Acervo Pessoal

Nosso encontro foi articulado pela *professora orientadora formadora* da turma “Gonzaguinha”, atualmente professora da rede que não atua mais como formadora do PNAIC no município, Lucimar Pinho, em parceria com a Secretária Municipal de Educação, que pessoalmente me recebeu com um caprichado café da manhã e providenciou uma sala na Secretaria, em que pude realizar a entrevista-conversa com quatro professoras e um professor, de diferentes escolas da rede municipal, dispensados do trabalho para participar do encontro.

Uma importante informação sobre o município é seu investimento na formação contínua das professoras bibrarrensenses. Houve movimentos e parcerias anteriores ao PNAIC: uma delas foi a parceria com o Colégio de Aplicação da UERJ, relatada pelas *orientadoras formadoras* do município na formação de 2013.

Ao solicitar, tempos depois da entrevista-conversa, que as professoras apresentassem sua cidade por escrito, uma delas sugeriu a apresentação feita por Martinho da Vila, no samba *Meu Off Rio*, em que o compositor homenageia Duas Barras:

Meu Off Rio
 Martinho da Vila

Nos arredores, Cantagalo, Teresópolis
 Nova Friburgo e Bom Jardim, bem no caminho
 Meu off Rio tem um clima de montanha
 E os bons ares vêm da serra de Petrópolis
 É um lugar especial
 Para quem é sentimental
 E aprecia um gostoso bacalhau
 O galo canta de madrugada
 E a bandinha toca na praça
 Na entrada há um vale
 Que é encantado
 Tem cavalgada, tem procissão
 As cachoeiras principais de lá são duas
 E a barra é limpa porque lá não tem ladrão
 Tomo cachaça com os amigos
 Lá em Cachoeira Alta
 E na Queda do Tadeu, churrasco ao lago
 Pra ir pro Carmo
 Tem muita curva
 E a preguiça então me faz ficar na praça
 Eu nem preciso trancar o carro
 A chave fica na ignição
 A minha Vila fica meio enciumada
 Se eu pego estrada e vou correndo para lá
 Se alguém pergunta, eu não digo
 Onde fica o tal lugar
 Mas canto um samba para quem adivinhar

Chamo as professoras da cidade de apaixonadas nesta parte do texto, não que nos demais municípios não tenha encontrado professoras também apaixonadas, envolvidas e comprometidas com seus fazeres, mas uma característica marcante do grupo com que encontrei em Duas Barras foi a de as professoras terem assim se declarado em relação à alfabetização e serem pesquisadoras no exercício do magistério, características consideravelmente diferentes das que com frequência os textos das políticas ou os noticiários da mídia utilizam para descrevê-las.

Foi falando da paixão por alfabetizar que as professoras iniciaram sua apresentação, como mostram as falas de Miranir, Vívica e Mariana. Havia solicitado que falassem da formação delas e do PNAIC. Não mencionaram os cursos feitos nem a titulação e começaram as falas a partir da relação afetiva com seus *fazeres*.

Eu me chamo Miranir. Já trabalho há 26 anos no município, e a maioria do tempo com alfabetização. Eu, desde a formação de professores, eu fiz um estágio onde eu me apaixonei pela alfabetização. Antes eu falava assim: “É a única turma que eu não quero”. E no estágio me apaixonei e sempre quis alfabetização. Nas escolas em que eu trabalhei no final do ano eu já falava: “Vai sobrar alfabetização para mim? Porque se não sobrar eu vou sair daqui.”.

Meu nome é Vivia. Eu trabalho numa escola particular e no município, só que eu trabalhava só com matemática na particular e no município eu trabalhava sempre com 5º ano, sempre foi quinto ano. Depois, num belo dia, eles me ligaram que era pra eu pegar uma Alfa: “Ah, pega uma Alfa...” Aí eu disse: “Não quero Alfa! Pelo amor de Deus, a turma que eu não quero é Alfa.” “Não, pega. Depois, a gente vai trocar.” Peguei. No início, aquilo era um pavor pra mim, porque eu não queria de jeito nenhum. Eu gostava de quinto ano, daquela experiência que eu tinha de quinto ano. (...) Eu peguei Alfa. Eu chorava todos os dias, porque eu não queria aquilo para mim. Só que depois eu comecei a me apaixonar, como a Miranir falou. Quando chegou na metade do ano, a escola falou: “Agora vamos trocar você, vamos colocar você em outra turma.” Aí eu falei: “Agora eu não quero, agora eu fico. Ninguém me tira. Eu quero ficar aqui”. Depois disso, já vai fazer quatro anos que eu pego Alfa. Tem pouco tempo, né, mas me apaixonei, como diz Miranir.

Bom, eu comecei na rede como contratada e falava quando terminei a minha formação de professores: “Bom, agora eu vou trabalhar, né, mas a turma que eu não pego de jeito nenhum é o primeiro ano. Não pego, não pego...” E aí eu me deparei com uma situação: todas as vagas já tinham sido preenchidas e eu sou a última contratada a chegar na escola. Então eu peguei o que sobrou e o que sobrou era alfabetização. Fui pro Liberalina. (...) Aí eu fiquei com a turma, né? Aí eu falei: “Jesus!” Minha mãe era professora da escola. Minha mãe era alfabetizadora e alfabetizou 15 anos também no município. (...)E depois que assumi essa turma de alfabetização, foi uma identificação tanto com a turma, quanto com o trabalho em si... Mas eu sentia que alguma coisa ainda precisava melhorar porque eu quando eu iniciei em 2006, já começavam uns burburinhos dessa mudança, né? (Mariana, Professora de Duas Barras)

Ao retomar estes trechos das apresentações, proponho algumas questões, em relação à formação e às práticas das professoras, que buscarei responder com o narrado na entrevista-conversa e com outras questões por mim elaboradas, suscitadas por estas apresentações e sua relação com os objetivos da pesquisa. Refletindo sobre os motivos que teriam levado três professoras, que ingressaram no magistério público em épocas diferentes – uma há mais de duas décadas, uma há 12 anos e outra há pouco menos tempo – a temerem a atuação na alfabetização, pergunto: O que teria provocado este medo? A formação acadêmica não lhes teria dado segurança para atuar? Os possíveis burburinhos de mudanças nos *modos de fazer* (CERTEAU, 1994) seriam as propostas construtivistas ou interacionistas, que estiveram presentes em suas formações ou nas práticas de colegas, mas as deixavam inseguras? As escolas não dispõem de *espaçostempos* coletivos de planejamento, troca e formação contínua das professoras, em que elas se sentissem confiantes, trabalhando coletivamente? Outra questão que aparece na fala inicial de Mariana é quanto ao vínculo empregatício do contrato temporário, que percebi presente em todas as redes: como se dá a relação com estas

professoras quanto à formação e às práticas? Quais são seus direitos e como elas interagem com as professoras efetivas nas redes? Como o vivido com o PNAIC teria interagido com estas questões?

Em relação à segurança para/ao medo de atuar nos anos iniciais, Miranir dá algumas pistas sobre como ela percebeu as formações oficiais anteriores, como o Pró-Letramento e as diferenças em relação ao PNAIC:

Eu fiz o Pró-Letramento também, mas eu gostei mais do PNAIC porque o Pró-Letramento foi um curso acho que muito corrido. (...)
Eu gostei muito do PNAIC porque ele deixou, pelo menos para mim, ousar mais. Porque às vezes vêm lá as coisas novas pra você, você tem que fazer, mas você tem medo. Por exemplo, a parte prática, o lúdico... A gente fica muito naquela parte teórica. (...) Se você brincar muito com a criança, a criança não tá aprendendo. Então a gente fica com aquele medo e o PNAIC deixou a gente ousar. O PNAIC mostrou pra gente que isso é bom para gente, que a criança aprende brincando. Pra mim foi muito bom, principalmente a parte de matemática. Eu gostei muito.

Ao que Mariana acrescentou:

Ele dá um suporte mesmo né, tipo embasamento mesmo, pra gente questionar com o pai. Às vezes o pai diz assim: “Ah, não tem nada no caderno. Vocês só estão brincando e atividade que é bom, nada...” e aí o PNAIC vem com todo esse suporte, pra gente poder embasar nossa prática em sala de aula.

Percebo no narrado por Miranir, que o *espaçotempo* para discussão das diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994), das diversas interações possíveis com os materiais, com as teorias e com as experiências de outras *professorasalfabetizadoras* foi possibilidade efetivada para ela apenas a partir do PNAIC, por sua duração prolongada, garantindo mais segurança para atuar e criar, para ousar, para brincar certa de que estava formando. Mariana aponta ainda a função de recurso de autoridade do programa, por trazer o suporte, a fundamentação “teórica”⁶⁰ para justificar, para os responsáveis, as brincadeiras como atividades de aprendizagem, contribuindo significativamente para sua formação.

Outra professora deste grupo, Carla, relatou também sua alegria ao ingressar na carreira e o fato de ter ido ocupar, enquanto professora iniciante, o lugar de alfabetizadora numa escola, quando a antiga alfabetizadora passava a ser a diretora dessa escola. Como demonstrar respeito aos saberes criados pela diretora em anos de trabalho e propor modificar práticas na alfabetização, deixando de lado propostas baseadas na repetição e cópia de modelos e investindo na construção dos conhecimentos pelas crianças? Carla narrou um

⁶⁰ Uso as aspas para lembrar que assumo a noção de que não há teoria que não se materialize em práticas e que toda prática tem teorias que a fundamentam.

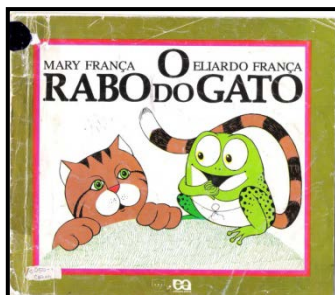
processo de negociação de saberes e práticas que foi em muito facilitado pelo fato de os textos do PNAIC e os encontros de formação em Duas Barras trazerem a alfabetização na perspectiva do letramento. Reforçou o Pacto como recurso de autoridade. O mesmo processo parece ter ocorrido em relação às professoras de contrato temporário, para negociarem um trabalho diferente do realizado por outras professoras da escola.

Ao iniciar a atuação com a Alfa, como assim denomina o primeiro ano, Vivia relata seu movimento de pesquisa, de busca por materiais e *modos de fazer* (CERTEAU, 1994), junto às redes sociais e às parceiras professoras:

Aí, o que acontece? Eu fiquei assim.... Me encantei e comecei a me interessar muito em buscar coisas pra Alfa. Eu achei aquele mundo tão encantador, que eu falei assim: “É aqui que eu tenho que ficar! É aqui que eu vou ficar!” E assim comecei a buscar, comecei a procurar muito, pesquisar muito. Eu ia pra internet pesquisar pra fazer porque até então não tinha feito ainda (...) e eu percebi com o PNAIC o seguinte: (...) que eu não tava tão fora daquilo [que era proposto], que eu tava buscando. Às vezes eu conversava com as meninas...

Quanto à parceria com as demais professoras, à formação que se dá com e nos encontros, Mariana narra quais eram os burburinhos que ouvia, a mudança que percebia nos *modos de fazer* (CERTEAU, 1994), nas práticas das professoras alfabetizadoras no município:

A mudança era assim: no primeiro ano que eu alfabetizei, eu alfabetizei na silabação, no ba-be-bi-bo-bu, e já havia uns burburinhos aqui em Duas Barras sempre mais adiantados que o distrito que é Monerá. Aqui em Duas Barras eu percebi que as pessoas já estavam caminhando prum sócio-construtivismo, praquela coisa deixando um pouco de lado a silabação e começando na questão das parlendas, dos textinhos, das historinhas e montando atividades em cima e aquilo começava a me incomodar porque eu queria buscar aprender mais sobre aquilo, mas ao mesmo tempo, na escola que eu tava não tinha orientação que tinha essa bagagem ainda porque que tava sendo uma coisa que tava chegando nova. E quando eu comecei a vir no ano seguinte para Duas Barras ter os encontros de orientação com Fernanda Lack, que era formadora local do município [antes e durante o PNAIC], eu fiquei assim estarecida e encantada com o trabalho dela. E no começo do ano de 2007, eu falei “Eu não vou mais fazer como o ano passado” e eu comecei a tentar, porque nosso encontro era uma vez no mês, né, Miranir? Era uma vez no mês e aí eu pensei: “Esse ano eu vou fazer tudo diferente”. E aí eu comecei a fazer tudo diferente e não parti mais da letra B dando silabação igual ao que era antes no ano anterior. Eu comecei a pegar o livro de história e eu nunca mais esqueço do primeiro livro de história... do Rabo do Gato. (...) e dali eu comecei, partindo da primeira orientação que a gente teve com Fernanda, eu falei “Não, eu preciso aprender.” E comecei a sentar, bater cabeça, selecionar um monte de livros para dali começar a montar as atividades. E eu fui percebendo que não precisava dar silabação pra criança aprender, porque conforme eu ia trabalhando a sonoridade das letras, a sonoridade das sílabas, as crianças iam aprendendo de uma forma que parecia que era uma coisa mágica. Não era aquela coisa assim que eu vou ensinar a fazer b com a ba, b com e be, b com i bi e era uma forma mais lúdica e a criança de uma forma prazerosa aprendia e eu falava assim: “Gente, como ela aprendeu?”

Figura 17 – Livro *O Rabo do Gato*

Fonte: <http://aeerecursos.blogspot.com.br/2013/06/livro-o-rabo-do-gato-mary-franca-e.html>

A mesma professora destaca o quanto a parceria com as professoras que coordenaram as formações oficiais no município, em especial com Fernanda Lack, contribuiu para sua formação, não só pelo conteúdo do que propunha, mas pela maneira como organizava os encontros, pelo estímulo à autoria das professoras na criação das atividades a serem praticadas com as crianças e pela abertura de *espaçostempos* para a criação coletiva entre as professoras.

A Fernanda, ela sempre teve um olhar diferenciado para a alfabetização e nessa linha diferenciada do sócio-construtivismo. Porque aí, depois, quando eu fui chamada no concurso, eu vim pra Duas Barras (...), eu peguei o primeiro ano e aí eu tive Fernanda como minha orientadora pedagógica. Toda terça-feira, a gente sentava e eu comecei a aperfeiçoar as minhas atividades. No início, eu comecei a buscar muito sozinha, mas aperfeiçoar mesmo foi com a orientação dela, porque o que a gente fazia na orientação dela? Ela sentava com o grupo do primeiro ano da escola e ela levava as sugestões de histórias e a gente levava. E aí a gente montava. Não era essa coisa que eu presencio muito nas escolas, o copia e cola, do internetão, que às vezes vem até com erro ortográfico e tudo, mas o professor tá dando. Era muito assim: “Vamos montar, vamos elaborar, vamos criar as atividades”.

Carla, Joilson, Mariana, Miranir e Vívía afirmaram que os encontros de formação do PNAIC no município seguiam esta linha de organização, com encontros em que as atividades eram planejadas coletivamente, com muita troca de *prácticasteoriaspráticas*. Possibilitaram muitos deslocamentos em suas formações, segundo narraram, a elas e a outras professoras no município, partilhando *maneiras de fazer* antes restritas a grupos menores. Afirmaram que a alfabetização na perspectiva do letramento não é unanimidade no município, mas que a experiência do PNAIC ampliou a discussão dessa perspectiva e passou a ser praticada por outras professoras.

Vívía aponta que as formações do PNAIC, que alcançaram as professoras do primeiro ao terceiro ano, poderiam ter sido oferecidas para todas as professoras, porque percebe

incongruências nas práticas dos primeiros anos em relação às desenvolvidas no quarto e no quinto ano.

Achei que foi uma coisa assim muito produtiva e acho que todo mundo deveria fazer, independente de estar na Alfa porque o PNAIC (...) tinha que ser um curso que tinha que ser aberto para todos porque, além de dar pra gente essa oportunidade eu acho que até o 5º ano, 6º ano (...), como tem coisa ali que você pode aproveitar, né? Não o tipo de atividade, mas a forma de se trabalhar, porque quando você chega no quarto, no quinto ano, como é que o negócio se fecha muito, né? (...) Às vezes você trabalha até o terceiro ano com a criança de uma forma tão diversificada e chega no quarto ano e dá um pouco uma cortada, né?

Esta também é a fala de Mariana:

(...) quando chega ao quarto ano, há uma ruptura do trabalho que foi feito. Aí, a gente volta ao ensino como era o ensino antes, aquela coisa mais tradicional, mais cuspe e giz. Muitas atividades que a gente presencia na escola não é aquela coisa que a gente aprende do contextualizado, do interdisciplinar. É como se fossem gavetinhas: agora é história, agora é português e agora é matemática e aí eu vejo assim, né, caindo um pouco por terra todo trabalho que foi feito do primeiro ao terceiro ano.

Ainda que saibamos que o que aprendemos fica em nós encarnado, não se perde, Mariana e Vívica apontam para uma discussão sobre as práticas que são desenvolvidas em todos os anos de escolaridade e sobre a importância de as professoras discutirem-nas coletivamente nos ciclos ou segmentos e entre eles.

Na entrevista-conversa com as professoras de Duas Barras, que durou cerca de três horas sem que percebêssemos, busquei indícios de alguns dos elementos que compuseram o contexto da prática do PNAIC no município e de algumas das ações das *praticantes* em seus diferentes contextos nas escolas. As parceiras de Duas Barras na pesquisa afirmaram a potência dos encontros tecidos com as formadoras locais e com outras parceiras pnaiqueanas – como são chamadas por elas as formadoras locais – para deslocar seus *saberesfazeressentires*.

O PNAIC foi usado como argumento de autoridade para o exercício de autonomia e autoria no trabalho de algumas, para praticarem uma alfabetização ancorada no lúdico e no papel ativo das crianças. Discutimos pouco a discursividade neste processo. Para outras, foi usado como caminho para superar medos e inseguranças, alguns possivelmente da formação acadêmica ou da falta de interlocução nas escolas, diante de propostas diferentes das vividas em suas formações de estudantes.

Os encontros nas escolas não são ainda garantidos para todas em seus horários de trabalho e o PNAIC pode ser um elemento a contribuir para que as professoras percebam a

importância deste *espaçotempo* em suas cargas horárias de trabalho, em suas carreiras, para a garantia de uma qualidade referenciada no trabalho coletivo.

Houve, ainda, identificação do contido no texto e na prática das formações do PNAIC com concepções de algumas professoras, que entendo terem sido por elas percebidas apenas nos debates e parcerias criados nos encontros de formação.

Em algumas falas, a fragilidade das professoras de contrato temporário para exercerem a autoria do trabalho me pareceu presente. Este é um elemento importante a ser considerado ao pensarmos as escolas. Acompanhando em meu dia a dia de professora esta situação funcional e os prejuízos que traz aos fazeres docentes, pelo curto período de permanência das professoras, por salários diferenciados, processos seletivos aligeirados, trocas de professoras vividas pelas crianças durante o ano letivo, dentre outros, considero que deveria ser evitado pelos governos comprometidos com a tessitura de um projeto educativo emancipatório.

Concluo esta parte da narrativa sobre o encontro em Duas Barras reafirmando a alegria e a paixão que percebi nas professoras, que não me demonstraram desânimo com a profissão, mas, ao contrário, vontade de fazer samba ao alfabetizar – *criandopesquisandoaprendendo* também nos *espaçotempos* do PNAIC e sendo neles também criadas, formadas.

4.2 Carmo: suas curvas e nossas parcerias

Após três horas e 192 km de viagem, subindo a serra de Teresópolis e passando por muitas curvas entre montanhas inebriantes, cheguei a Carmo, cidade das *professorasalfabetizadoras*⁶¹ Ana Paula Oliveira, Antônio Carlos Russier, Beatriz Pinto, Cláudia Zuchelli, Darlene Alves, Lucilene Cabral, Michele Seraphim e Rosimar Cunha de Almeida. Cidade também do músico Egberto Gismonti, como fez questão de informar Antônio. Facilmente encontrei a Secretaria de Educação e fui recebida por professoras que lá atuam e pela *professoraorientadoraformadora* da turma “Gonzaguinha”, Rosimar Cunha, que havia intermediado minha ida ao município junto à Secretaria de Educação e organizado o encontro.

⁶¹ Neste grupo também havia um professor, mas mantive, como no restante do texto, a flexão no feminino plural, por ser o gênero feminino a maioria.

Figura 18 – Em Carmo



Legenda: Regina, coordenadora local do PNAIC, eu, Antônio e Rosimar
 Fonte: Acervo Pessoal

Vizinho de Minas, Carmo tem cerca de 18 mil habitantes e 13 escolas de ensino pré-escolar, 17 de ensino fundamental e 6 de ensino médio, com um total de cerca de 3500 alunos.

Figura 19 – Pórtico de Carmo e praça principal da cidade



Fonte: Acervo Pessoal

Antes parte do município de Cantagalo, Carmo surgiu da construção de uma capela, dedicada a Nossa Senhora do Carmo, em meados do século XIX, no contexto do ciclo econômico do café. Colonos vindos do norte-fluminense, subiram o rio Paraíba do Sul e chegaram ao local. Parte do município está situada na sub-bacia do rio Paquequer, um dos últimos afluentes do rio Paraíba do Sul que apresenta baixo teor de poluição.

Atualmente, os recursos do município advêm dos setores industrial e de serviços.

Este encontro teve uma diferença em relação aos demais. À entrevista-conversa estiveram presentes, além das *professorasalfabetizadoras* das turmas dos anos iniciais, uma

professora que atua na Secretaria Municipal de Educação e os dois formadores locais do PNAIC, que tinham sido meus parceiros na turma “Gonzaguinha” em 2013 e que já haviam atuado na Secretaria de Educação em gestões anteriores. Este dado do contexto da prática ajuda a compreender um certo mal-estar que percebi no início da conversa, aos poucos superado com o mergulho nas experiências do PNAIC. Há divergências entre o grupo que atuou e o que atualmente trabalha na Secretaria de Educação. Havia também no grupo uma professora que atua como orientadora pedagógica e uma que recentemente passou a ocupar a direção de uma escola, todas participantes, durante algum período, do PNAIC. A presença da representante da Secretaria de Educação e dos formadores que haviam sido responsáveis pela realização do Pacto no município afetou consideravelmente o narrado pelas professoras, segundo percebi.

Era 11 de outubro, data próxima ao dia das crianças e nosso encontro foi rápido, pois as professoras estavam envolvidas em atividades relativas à data.

Diferente do que aconteceu em Duas Barras, em que as falas foram mais longas, neste encontro, elas foram mais curtas e imbricadas, o que impediu, muitas vezes, minha identificação de seus autores, como será percebido ao longo do texto, mas garantiu maior dinamicidade ao encontro. Foi uma conversa animada, em que percebi alguns dos movimentos que aquelas professoras realizaram ao criar o Pacto, nos encontros de formação e nas salas de aula.

Todas têm graduação, em diferentes áreas, dado que explicita o movimento de busca por formação acadêmica, presente nas professoras de todos os municípios que visitei. Neste grupo, professoras com graduação em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências Biológicas que me mostraram, ao longo da conversa, sentir muito prazer por atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em especial na alfabetização, como quiseram declarar de início Michele e Ana Paula:

Meu nome é Michele, sou graduada em Ciências Biológicas pela UERJ, à distância, e sou professora do primeiro ano e também amo dar aula pro primeiro ano.

Meu nome é Ana Paula, sou pedagoga também, sou coordenadora da Secretaria, dou aula no primeiro ano de escolaridade e também amo e acredito muito no que eu faço.

A maioria participou do Pró-Letramento, mas as professoras não estabeleceram comparações entre esta proposta de formação e o PNAIC. Não me pareceu que o vivido nesta primeira formação as tivesse afetado.

Antônio citou a formação organizada pela Secretaria Municipal de Educação, em

2008, quando ele lá atuava, que contava com grandes eventos semestrais, como palestras, e com encontros quinzenais nas escolas, para discutir o trabalho com todos os professores da rede municipal. Ele relatou ser chamada de Formação Continuada. Nesse período, foram criadas atividades diversificadas, oferecidas por outras professoras. Enquanto as outras professoras estavam com as turmas, as professoras da escola estavam em formação dentro da própria unidade escolar. Relatou que esta experiência de formação não acontece mais na rede. Não discutimos por que motivos. Teria o PNAIC, como *políticaprática* proposta pelo governo federal, ocupado este *espaçotempo*? Ou seria uma mudança nas prioridades da Secretaria de Educação? Como ficaram as professoras de quarto e quinto anos? E por que descontinuar uma política de formação em que há garantia de participação das professoras, por ser em seu horário de trabalho? Questões para as quais não pude obter resposta, mas espero possam contribuir para que as professoras carmenses e tantas outras reflitamos sobre nossa formação.

Considerando a formação que aconteceu com o PNAIC, trago alguns trechos de nossa conversa:

- Olha, pra mim, foi um crescimento muito grande, tanto como profissional como pessoal, até porque, na época, eu... Na frente deles, entendeu? Que tinha os coordenadores e eram muito bons, deixavam tudo muito claro pra gente e era uma troca de experiências muito legal do jeito que eles organizavam e conduziam o PNAIC. Porque eles passavam o que tinham de passar e a gente levava pra sala de aula, depois voltava nos encontros, sabe, trocava as experiências, então era muito bom, muito prazeroso e ajudava muito na sala de aula.
- É, a troca de experiências foi muito boa porque eles sempre tinham muita coisa, muita inovação...
(...)
- Eu gostei muito. E achei enriquecedor. Eu... Assim, tão aí os meninos, o Antônio Carlos e a Rosi, nossa, o lúdico, os jogos, as atividades... As minhas crianças, eles adoravam quando eu colocava em prática em sala de aula, as atividades que tinham tarefa de casa. Aí a primeira vez que eles falaram pra mim: "Tem tarefa de casa."... Meu Deus, eu vou conseguir? E chegou lá, foi tudo maravilhoso, e pras crianças com dificuldades de aprendizagem, foi um crescimento nota dez.
(...)
- O Antônio, ele é bem dinâmico... Até a gente, como professor, nós participávamos das atividades... Eu botei um saião, eu dancei, eu saía daqui com minha autoestima lá em cima.

A primeira professora, iniciante na carreira, narrou a segurança que teve para atuar em sua sala de aula, ao ter a oportunidade vivida com o PNAIC de planejar junto a professoras com mais tempo de magistério e reconhecimento pelo trabalho que realizam. Ainda que em algum momento possa aparecer a concepção de que um trabalho era pensado e proposto por algumas para que outras executassem, em outros momentos da conversa, houve destaque à necessária autoria no trabalho e à troca que acontecia entre todas.

Destaco, ainda, o fato de uma professora ter percebido que as dificuldades de aprendizagem foram “superadas” com as novas atividades realizadas. Seriam mesmo dificuldades de aprendizagem? Considero esta uma questão importante para nos colocarmos enquanto professoras, muitas vezes formadas para classificar as crianças e algumas vezes tendo percalços para interagir da maneira que elas requerem em seus processos pessoais e únicos.

Com a dinâmica em que as próprias professoras se colocavam no lugar de fazer junto, de dançar junto, de planejar junto, a potência dos encontros alegres se mostrava e lhes fazia perceber que com as crianças também poderia ser assim. O indispensável *espaçotempo* do prazer, do lúdico como elas dizem, parece ter sido ampliado em seus fazeres. Contribuições que percebo também pelas referências feitas aos currículos produzidos a partir das formações de 2014, quando a Matemática foi a área de conhecimento em destaque. Da mesma forma, a consideração não de partes isoladas da realidade, mas o movimento de pensar em experiências a partir das quais as diferentes áreas do conhecimento seriam abordadas ao alfabetizar parece ter também se expandido:

- Pra mim, eu sempre alfabetizei, a gente sempre foca no português...
- E esquece da matemática...
- É verdade.
- E o PNAIC nos trouxe essa proposta da matemática...
- Das outras áreas.
- Ih... Nossa...
- Então assim, com o lúdico da matemática, eles sempre traziam muita coisa lúdica...
- Sempre, muita coisa lúdica...
- E eu pude ver e observar, na prática mesmo, a gente ressignificou mesmo a prática da gente.
- É.
- Vendo que não era só o português. A criança também precisava da matemática.
- É.
- E as outras áreas?
- Então, aí depois...
- ... Vieram as outras áreas. Ciências... (falas simultâneas)
- Aí nós começamos a contextualizar tudo muito mais.
- É, muito mais do que era feito. (Falas simultâneas de aquiescência)
- (...)
- Eu lembro que um grupo que às vezes focava só o português, a gente saía às vezes procurando. E a gente ficava procurando, onde que tá ciências, onde que tá geografia e a gente ia achando.
- Dentro daquela atividade... Então...
- Nossa!
- A troca foi muito boa...
- Cada um...
- Com esse mesmo tipo de atividade fazíamos coisas diferentes.

E fios de laços afetivos também compuseram a tessitura dos encontros, o que percebo aparecer quando uma professora diz de sua autoestima ter sido elevada, quando outra relata terem preocupação com as professoras que faltavam, quando reconheciam na rua professoras de outros municípios que participavam das formações.

Em relação às práticas de leitura e escrita, no trecho que segue, em que fiz uma pergunta sobre o assunto, as professoras foram identificando, no decorrer das falas, o que elas percebiam ter se modificado a partir do PNAIC:

Neila: Mas tinha alguma coisa de leitura e escrita que vocês não traziam antes e que vocês começaram a trazer?

- Essa questão acho que dos gêneros, né... variar bastante os gêneros...
- Variar os gêneros eu acho que foi muito importante...
- A oralidade não era tão trabalhada na sala de aula.
- A parte da contação de histórias também...
- A oralidade não era tão trabalhada... Então a gente começou a trabalhar a oralidade...
- A linguagem oral da criança...
- Que foi repercutir lá na leitura.
- Linguagem oral.
- Esses gêneros textuais, essa variedade... e com a sequência didática, a gente... Os alunos têm projetos de leitura, eles levam a pastinha pra casa... Todo final de semana, depois retorna, compartilha com todo mundo. Eles leem pras crianças...
- E eu acho...
- E o cantinho de leitura também...
- Lá nós temos o cantinho de leitura, eles levam pra casa, fazem a leitura, registram. Eu acho muito importante.
- Eu acho que eu passei a provocar mais os alunos em relação às respostas, você entendeu? Normalmente, eles às vezes, não escrevem, não sabem escrever mas primeiro eu espero que eles cheguem à resposta deles, aí formulem as respostas, eles pensam, raciocinam e respondem, né, aí sim, depois eu passo pro quadro pra fazer o registro junto com eles, se for preciso.
- Trabalhou muito assim o raciocínio da criança, a linguagem como ela disse, de muita importância. Produção de texto...
- A gente passou a não querer nada pronto. Eles tinham que pensar...
- E a criança passou também a não querer...
- E a criança tinha que pensar pra responder.
- Tem que pensar.
- Não é aquela perguntinha: qual a cor da casa? A Casa é amarela... Eu sou... Não...
- (Falas simultâneas)
- A gente começa a provocar, né?
- Eu passei a provocar mais...

De uma atuação que aparentemente se valia de práticas fundamentadas no behaviorismo, na repetição de modelos, com textos “para ler e interpretar”, elas trouxeram os gêneros textuais, as sequências didáticas e a busca pela autoria das crianças, percebendo o caráter individual da tessitura dos conhecimentos, numa abordagem construtivista:

Eu acho que a gente passou a construir mais, né? E as crianças também. As minhas crianças hoje não são aquelas crianças que ficam sentadinhas. Eles interagem, eles participam, mesmo... Entendeu?

Não se manifestaram em relação aos tradicionais métodos ou a outras formas de promover a alfabetização. Também não discutimos a discursividade nos processos.

A criação dos cantinhos, em especial do cantinho da leitura, foi destacada pelas professoras, um fato que apareceu em outros municípios e em outros trabalhos acadêmicos que tematizaram o PNAIC, como no de Frambach (2016). Neste texto, a autora discute a formação de leitores no contexto escolar e critica a abordagem proposta para a literatura nos materiais do Pacto. Frambach indica que a literatura seja experienciada enquanto arte e não entretenimento, como presente no PNAIC na proposta de “leitura deleite”. Experimentar a literatura como arte pode nos causar sensações e emoções diversas: alegres, tristes, tensas, intensas, que em muito se afastem do sentido contemplativo e apenas de prazer que percebo no “deleite”. Lidar com as emoções e sentimentos que a Literatura aciona faz parte de sua dimensão humanizadora. Concordo com Frambach quando, por outro lado, em diálogo com Cosson (2006 apud FRAMBACH, 2016), Candido (1995 apud FRAMBACH, 2016) e outros autores, ela percebe ter havido, com o Pacto, um maior acesso a obras importantes da Literatura Infantil, possibilitando às professoras aprimorarem seus critérios de seleção de quais livros partilhar com as crianças. Estes foram novos e importantes fios lançados para a atuação das escolas na formação de leitores.

As professoras de Carmo que participaram da conversa se mostraram, segundo percebo, bastante afetadas pelos encontros, pelas *teoriaspráticas* que neles circularam, pela segurança do fazer junto e pelo que puderam criar com seus alunos nas salas de aula. Os movimentos para que assumissem a autoria em seus fazeres foram fundamentais, como identifico ao ler o trecho que segue.

- Eu achei também que o PNAIC deu muita segurança pro professor, muita.
- E assim, o estímulo... Não é que a gente não tivesse...
- A autoestima, né?
- ... Nós tínhamos a teoria, nós tínhamos a prática, só que não tinha o estímulo porque a todo momento, a Rosimar e o Antônio, estimulavam a gente...
- É...
- Motivavam... Sabe aquele gás que o professor precisa? Isso eles faziam com a gente.
- A gente saía com a cabeça cheia de ideias...
- E a gente chegava...
- Amanhã vou fazer isso... (falas simultâneas)
- Não é que não tivesse...Gás eu entendo que todo mundo tinha... É que ele estava numa gavetinha. A gente permitiu e mostrou que vocês é que podiam abrir a gavetinha de vocês.

- É...
- Porque ninguém faz isso pelo outro, esse estímulo.
- É.... ninguém...
- Isso é de vocês, só que vocês precisavam saber que eram capazes de fazer tal material, de ser autores, né?

A mais conversa que entrevista de Carmo sugere que a potência para agir, ou “conatus”, foi ampliada com os encontros experienciados no PNAIC, criando novas parcerias e possibilidades mais solidárias e ecológicas de tecer conhecimentos, afetos, fazeres. Afetada por esta conversa, sou tomada por uma questão em relação aos *espaçotempos* coletivos de formação nas escolas: o que falta para que os proponentes das políticas públicas de formação contínua de professoras assumam que estes *espaçotempos* são indispensáveis para um trabalho de qualidade?

Leminski talvez contribua:

como seu eu fosse júlio plaza
 prazer
 da pura percepção
 os sentidos
 sejam a crítica
 da razão

4.3 O mergulho em Cachoeiras de Macacu

Figura 20 – A caminho de Cachoeiras de Macacu



Fonte: Arquivo pessoal

Cachoeiras de Macacu foi o município que, daqueles com que havia trabalhado em 2013, pela proximidade com a capital foi por mim escolhido e visitado para a proposição de um curso de extensão sobre saberes e práticas em alfabetização. Na conversa com a professora e o professor que atuavam na Secretaria de Educação, articulada pela *professoraorientadoraformadora* da turma “Gonzaguinha” Rosemere Braga, identifiquei alguns dos desafios enfrentados na cidade em relação à alfabetização. As características do ciclo de alfabetização e o tratamento proposto nos textos do PNAIC para este ciclo eram alguns deles. As práticas criadas pela equipe anterior na Secretaria de Educação e a relação com as práticas da atual equipe e as das professoras nas escolas, outro. A relação entre os resultados obtidos nos exames e os percebidos pelas professoras nos processos de alfabetização das crianças, outro.

O mais populoso dos municípios desta pesquisa, Cachoeiras, cuja história se iniciou com os índios Coroados e Puris e a ocupação de outros povos ainda no século XVII, foi incorporado à Região Metropolitana do Rio de Janeiro há pouco mais de quatro anos e tem uma população hoje estimada em 57 mil pessoas. Fica a 97 km da capital do estado, cerca de uma hora de viagem de carro. Com uma área de baixada e uma na Serra Verde Imperial, a cidade tem como uma das atividades econômicas principais a agropecuária e vive um crescimento do ecoturismo ao Parque Estadual dos Três Picos, em sua porção norte.

Cidade das *professoraspraticantes* Alcione Brito, Michele Paz, Munique Barbosa e Rute Gomes, Cachoeiras tem 27 escolas de ensino pré-escolar, 46 do fundamental e 11 de ensino médio, com cerca de 11500 alunos.

Para a entrevista-conversa neste município, fui à Escola Municipal São Francisco de Assis, após Rosemere ter me colocado em contato com Alcione, professora da escola que articulou o encontro com outras professoras apenas desta escola, a maior do município, com cerca de 1000 alunos, inclusive no supletivo noturno.

Figura 21 – Entrevista-conversa na Escola São Francisco de Assis



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, conversei com Munique, Michele e Alcione. A professora Rute estava na sala e participou do início da conversa, que girou em torno de questões consideradas como problemas para que o PNAIC acontecesse na escola como indicado nos materiais e encontros de formação. As professoras levantaram os limites dos contextos situados, principalmente em relação às condições sociais dos alunos e à pouca participação de suas famílias como entraves para a alfabetização na perspectiva do letramento. A fala da professora Michele Paz foi bastante enfática neste sentido:

- Então eu conheci duas realidades, né? [da rede particular e da pública] Confesso que enquanto professora da rede privada eu não tinha esses cursos, essas formações... A gente tinha até umas palestras das editoras, mas não é essa formação boa, esse curso, essas possibilidades de conhecimento que a gente tem na rede pública. Na minha opinião, o PNAIC... Ele vem pra colaborar sim, ele é até bom, num certo ponto, mas ainda existem algumas falhas, ao meu ver, na minha opinião. A gente tenta colocar em prática tudo aquilo que ele nos apresenta e a gente esbarra com certas realidades que não são vistas: é a questão da família, da criança que não tem noção do que que é letra, do que que é número, pais e mães que não sabem ler e escrever, que não acham que isso tenha importância. Então a criança já vem de um meio que não é letrado. Então a letra pra ela não é tão importante. Importante pra criança da escola pública que a gente vê, assim, a grosso modo é a alimentação, é estar na escola, é sair da casa e vir pra cá e aqui a gente tem que dar a educação, que a gente não vê nas crianças. Eles não têm o mínimo que eles precisariam pra poder estar iniciando no letramento. O curso em si, o material é muito bom. Já fiz, já pratiquei, já coloquei em prática. É bom? É ótimo, mas falta alguma coisa ainda. O governo precisa ter, né, algum mecanismo pra poder estar ajudando a gente nesses outros quesitos, porque a criança não tem acesso a letra, não tem acesso ao mínimo, que é alimentação, que é saúde. Então a gente pega essa criança e tem muita dificuldade em fazer com que o letramento aconteça.
Neila: Tá, mas você não acha que o lugar disso acontecer é na escola?
- É na escola, mas quais possibilidades você tem? Isso demora, ainda mais com a questão do ciclo. (...)

Tendo atuado na rede particular, Michele inicia e termina esta parte da conversa elogiando a formação que aconteceu no PNAIC e que acontece nas escolas públicas, através

das *políticaspráticas* de formação contínua promovidas pelos governos, destacando o curso, os materiais e o acesso a conhecimentos outros, apesar de perceber falhas.

Em relação a suas práticas, pelo que indica perceber a professora, as crianças de escola particular tinham melhores condições de vida e apoio familiar e já possuíam acesso aos conhecimentos valorizados socialmente, o que não percebe em sua atual escola. Suas condições de trabalho com as crianças na escola pública lhe parecem mais complicadas. A professora compreende que os contextos situados, e neles as características dos estudantes, participam da complexidade de seu fazer e cobra dos governos que também o façam, não responsabilizando apenas as professoras pelo que acontece nas escolas. O Pacto foi apresentado como uma potente política para a solução das questões e dos impasses da alfabetização no Brasil e Michele nos lembra que esta solução, ou melhor, que as possíveis soluções não podem se dar apenas pela via da formação e dos materiais oferecidos às professoras. O contexto da prática possui várias dimensões, como discuti no segundo capítulo deste texto. Como Brandão (2011 apud GOULART, 2014), critico, ainda, a supervalorização da educação como condição para o desenvolvimento e a democratização das estruturas sociais, e, também como faz Michele, percebo que “sem condições de saúde, saneamento, moradia, trabalho, segurança etc., não há possibilidade de escolaridade de qualidade para todos” (BRANDÃO, 2011, p.12 apud GOULART, 2014, p.39).

Por outro lado, como quem acredita que os *praticantes* fazem as *políticaspráticas* nos cotidianos, não posso deixar de colocar algumas questões: Como estarão os índices e as políticas sociais no município? O IDHM é alto, mas e nesta parte do município? Que ações são feitas pelos poderes públicos? Como esta escola específica e cada professora lida com seus diversos elementos do contexto da prática? Como isso tem sido discutido no município e na escola? Questões que nos limites desta pesquisa não posso responder, mas que contribuem para nos movermos quando buscamos melhorar nossos *pensaressentiresfazeres* nas escolas ao mesmo tempo em que cobramos as *políticaspráticas* sociais em saúde, moradia, saneamento...

Ainda que existam estudos comprovando que as diferenças culturais e até mesmo algumas defasagens na alimentação das crianças de famílias de classes populares não são entraves para a aprendizagem ou para a tessitura de conhecimentos (SAWAYA, 2006, 2013), talvez ainda persistam no imaginário de muitas de nós, professoras, expectativas de alunos ideais. Este é um ponto que considero importante para refletirmos, no sentido de nos deslocarmos de apenas justificarmos alguns problemas e pensarmos formas de atuação para superá-los. Para não nos deixarmos iludir pelo discurso de que os êxitos ou fracassos das crianças decorrem de suas características biopsicossociais, como propõem ainda hoje algumas

teorias da “carência cultural” – surgidas na década de 1960, com a entrada das classes populares nas escolas públicas, para justificar seu “fracasso” –, talvez seja mais produtivo pensarmos nas práticas sociais que acontecem na escola e como as crianças dela participam, em e com quais interações são produzidas as práticas de leitura e escrita – e todas as outras – nas escolas.

Sawaya (2013), ainda que considere os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua avaliação, documento que data de 1997, já atualizado por outros como as Diretrizes Curriculares Nacionais⁶², nos convoca a questionar quais os modelos pedagógicos propostos pelas e nas *políticaspráticas* (hegemônicas ou não) e a nos aproximarmos da ecologia de saberes proposta por Santos (2010):

(...) os modelos pedagógicos propostos pelas políticas educativas na atualidade, ainda que apregoem uma visão mais moderna e progressista dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, propõem práticas pedagógicas que atuam a partir da negação de experiências prévias com a leitura e a escrita entre as populações pobres dos centros urbanos (cf. Brasil, 1997). Assim, não apenas acabam por negar as crianças e seus educadores como sujeitos de conhecimento, como desconsideram no modelo formativo proposto que, por fora das formas institucionalizadas (que estabeleceram a escola como lugar da cultura letrada), possa haver práticas de leitura que remetem a uma diversidade de usos e formas de ler que contrastam com o modelo oficial. (SAWAYA, 2013, p.90)

Assumindo as crianças, as professoras e todos os que ocupam os *espaçostempos* escolares como sujeitos de conhecimentos, valores, sentidos e afetos, tecidos nas relações com tantos outros, formados em múltiplos contextos (ALVES, 2010), talvez nos caiba colocar sob suspeita os *modos de fazer* oficiais e os hegemônicos nas escolas, as práticas cristalizadas de leitura e escrita, e investigar as práticas de leitura e os usos da escrita criados pelas crianças e suas famílias nos outros tantos *espaçostempos* cotidianos.

Retornando ao narrado por Michele, conforme percebe em sua experiência, o investimento na formação contínua das professoras é maior na rede pública que na privada, o que me sugere também outras questões em relação às escolas e sua caracterização: Podemos pensar na rede privada e na rede pública genericamente? Ou cada escola possui características que a diferenciam das demais em relação a estudantes, professores, contexto social, tipo de direção, carreira, carga horária de trabalho, tipo de vínculo das professoras e às relações que as pessoas estabelecem com e entre estes diferentes elementos ou dimensões do contexto da

⁶² Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)? A segunda opção me parece a mais próxima da complexidade dos cotidianos das escolas.

Na entrevista-conversa não nos detivemos às questões até aqui abordadas a respeito do contexto da prática, porque um outro elemento apareceu como complicador e por este caminho a conversa seguiu: a instituição do ciclo de alfabetização no município, que, apesar de previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam do Ensino Fundamental em nove anos, de 2010⁶³, ainda não havia sido discutido em Cachoeiras. As conversas feitas nas/a partir das formações do PNAIC colocaram na ordem do dia a discussão e a Secretaria implantou o ciclo nos três primeiros anos, sem reprovações e com uma série de documentos para acompanhamento do trabalho. Pelo que compreendi, a proposta pedagógica seria a do PNAIC. Algumas práticas foram, segundo as professoras, proibidas e muitas teriam ficado sem saber como atuar, pelo fato de os encontros do Pacto em 2013 terem sido voltados para o estudo dos fundamentos da proposta e pouco para atividades práticas. Michele, Munique e Alcione mostraram discordância em relação à não-reprovação:

Isso demora, ainda mais com a questão do ciclo... Ah, no terceiro ano o que tem acontecido? Eles não têm saído do terceiro ano letrados. Tem criança que não sabe escrever nem o próprio nome e não é possível nesses anos todos de escolaridade, incluindo a educação infantil, que ele não tenha aprendido. (Michele)

Então a gente conseguia trabalhar com as crianças de acordo com a série em que elas estavam. Elas saíam do CA alfabetizadas. Então, assim, elas saíam do CA alfabetizadas. Quem não tinha condições de ir pro primeiro ano, o aluno era retido, né, fazia mais um ano naquela série e depois ia pra primeira série. Só que nós tínhamos alunos de primeira série na primeira série. Alunos de 2ª série na 2ª série, né. E depois veio toda essa mudança. (Munique)

O ciclo, eu acho o ciclo assim muito ruim, porque o aluno não é retido no primeiro ano, antes acontecia isso. Ele tinha dificuldades e ele não avançava. Agora ele não é retido e os pais também ficam bem descansados com isso. O aluno é faltoso, o pai não tem uma preocupação de cobrança, entendeu? Então ele não é retido no primeiro, ele não é retido no segundo, ele é retido no terceiro. Aí no terceiro ele fica amargando. (...) Professor que pega o terceiro ano, ele vai sofrer. Ele tem que dar conta, ele tem que alfabetizar aquilo tudo que ele não conseguiu lá atrás, porque o aluno vai ter que ser alfabetizado. (Alcione)

Como professora que conhece a proposta dos ciclos de formação, conforme praticada na cidade de Porto Alegre no final dos anos 1990, justamente para garantir a aprendizagem para todos, estas falas me causaram curiosidade. A proposta dos ciclos da Escola Cidadã de Porto Alegre considerava o primeiro ciclo como o da infância e contava com uma organização escolar, em termos de estrutura da escola, de profissionais e de proposta pedagógica que se

⁶³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25/01/2018.

contrapunha ao caráter classificatório e seletivo da avaliação embutido nas reprovações. Não se restringia à eliminação da reprovação⁶⁴.

Percebo que as reprovações mais atrapalham que ajudam, por afastarem a criança dos amigos da turma com que já teceu redes de afetos e saberes, pela sensação do fracasso e porque cabe à escola acompanhar seus processos e garantir à criança todo o apoio e as condições para que ela aprenda. Supus, considerando sempre a complexidade dos processos de *aprenderensinar*, existirem outros elementos que participassem do fracasso percebido pelas três professoras nas crianças.

O caminhar da conversa nos levou ao fato de as crianças faltarem e ao pouco acompanhamento das famílias. Estas, por não haver reprovação, não demonstravam, segundo o percebido pelo grupo, estar preocupadas com os caminhos trilhados pelas crianças nos dois primeiros anos e permitiriam faltas. As professoras relataram dificuldades de retorno das famílias.

Ao perguntar sobre as estratégias da escola para lidar com estes problemas, a conversa chegou a outro elemento. Uma professora relatou uma estratégia por ela proposta e usada: acompanhar a turma no ano seguinte. Disse ter acompanhado até o quarto ano uma turma que havia chegado ao segundo sem nenhuma criança saber escrever o nome, tendo obtido um bom resultado com o trabalho. Estranhei o resultado das crianças no primeiro ano, já que há no município relatórios de avaliação e caderno de acompanhamento dos alunos nos três anos do ciclo, e as professoras chegaram ao novo elemento: a rotatividade de professoras em função dos contratos temporários. Esta questão, comum a muitas escolas de diversas redes públicas, impacta o trabalho na/da escola. Alcione disse haver uma turma na São Francisco que em 2017 teve quatro professoras e nos demos conta do peso deste dado na qualidade do *aprendidoensinado*.

Neste momento, as professoras perceberam a inadequação e os limites de uma avaliação externa para avaliar as crianças deste contexto. Assim lembrou Michele:

E acaba sendo uma covardia pra essas turmas quando chega a avaliação ANA. Quando chega esse tipo de avaliação, eles não conseguem.

Ainda que discutir a avaliação nos ciclos de formação não fizesse parte de meus objetivos com a pesquisa, considerei importante abordar esta questão porque sobressaiu nas falas das professoras e porque elas a relacionavam ao trabalho proposto com o PNAIC, de alfabetização na perspectiva do letramento. Considero que durante a conversa nos movemos

⁶⁴ A respeito da Proposta de Escola Cidadã, por não aprofundá-la nos limites deste texto, sugiro a leitura do texto de Azevedo (2000), disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13b.PDF>

no sentido de percebermos alguns dos diversos elementos que estão presentes no contexto da prática da São Francisco. Dentre os que pude perceber e sentir no narrado pelas professoras, as difíceis condições de vida de muitas crianças, que não têm garantidas alimentação e saúde, muitas faltas das crianças, alunos especiais e com outras questões (não especificadas na conversa), pequena participação das famílias, história recente de trabalho de alfabetização com o método fônico e grande rotatividade de professoras. Outros elementos são comuns às escolas do município: uma carga maior de trabalho para as professoras dos três anos iniciais, que registram em cadernos e relatórios os processos das crianças, e a não-reprovação nos três primeiros anos. Todos estes elementos, e muitos outros que não pude identificar, participam dos processos vividos na escola, entre eles a alfabetização das crianças.

Os processos formativos das professoras e suas práticas de leitura e escrita com as crianças também interagem com todos estes fatores. Discutidas estas questões, que me pareceram as que mais mobilizavam as professoras, a conversa retornou à formação no e a partir do PNAIC.

- Neila: Voltando ao PNAIC, em quê ele modificou a formação de vocês?
- Ele foi bom, abriu um caminho novo, um novo olhar. Abriu um campo.

Neila: Pra Alfabetização e Matemática?

 - Pra Alfabetização e Matemática.
 - Quando ele começou a trabalhar de maneira prática, aí melhorou mais ainda. Porque a gente vinha com as ideias, colocava em prática.
 - As crianças gostavam.
 - Até a interação na sala ficou melhor, com os jogos. Ficou muito bom.
 - Os livros que eram mandados pra escola.
 - Muito bons os livros, a caixa de livros, a caixa de jogos que vêm, né? São muito bons. Eu acho que ele só se perdeu aqui no nosso município no início, porque falavam que não podia trabalhar de forma tradicional mais...
 - Aquela familinha, ba-be-bi-bo-bu. Então não podia ter o cartaz, né, com a imagem e com a família. Então, assim, a gente oscilava, claro.
 - Você não sabia trabalhar daquela forma nova, não podia trabalhar da forma tradicional.
 - Você ficava no meio.
 - O que agora foi falado: é um complemento, um conjunto. Você não vai jogar fora aquilo que você já tem. Você vai aprimorar aquilo pra ser o novo.
 - Ninguém joga, né?

No narrado pelas professoras, o Pacto contribuiu para sua formação ao possibilitar o compartilhamento de novas práticas e ao promover acesso aos materiais. Impactantes foram, para este grupo, os limites colocados para seu fazer, definidos por elas como tradicional, com as ações empreendidas pela equipe da Secretaria de Educação de 2013 no sentido de garantir que a alfabetização acontecesse na perspectiva do letramento. Os conhecimentos compartilhados nas formações do Pacto foram usados como argumento de autoridade pela equipe da Secretaria de Educação para legitimar o construtivismo e a organização do ciclo de

alfabetização, mas este argumento não pareceu convencer este grupo. Havia professoras que não sentiam segurança com a proposta, nova para elas, mas percebiam entraves para atuar como sempre faziam.

O trabalho coletivo que aconteceu no PNAIC durante o primeiro ano, detido à leitura dos fundamentos do trabalho, não deu conta de garantir a estas professoras, segundo declararam, segurança ou desejo para mudar. Com o passar dos anos, houve alteração no programa e as professoras perceberam que as formações passaram a contar com mais *espaçotempo* dedicado às práticas e à apresentação dos trabalhos realizados, ganhando em qualidade.

Quanto às práticas de leitura e escrita, a conversa que segue mostra o que foi percebido como importante a partir do Pacto.

- Você pega um texto...Também tinha coisa que a gente também já fazia... Você pega um texto e você consegue trabalhar dando continuidade àquele texto pra outras matérias.
- Vai puxando...
- Foi muito importante, com a sequência didática.
- Neila: E isso aconteceu com o PNAIC? Antes não tinha?
- Um ou outro professor utilizava, mas deu uma melhorada.
- Mais com o PNAIC.
- Interdisciplinaridade.
- (...)
- Eu lembro que de um livro que veio da caixa, Poemas Problemas, gente eu trabalhei história, geografia, ciências... E eu gostei de ter trabalhado assim. E eles amaram.
- A sequência...
- Sequência didática.
- Eu não fazia da escola que eu vim, tradicional.
- Eu também.
- E era português, matemática, aquilo tudo separadinho. E quando eu trabalhei assim, junto com eles, fluiu melhor, eu fiquei com um prazer enorme de estar fazendo e eles também. Fora aqueles peixinhos, vamos lá contando, concreto, quantos?Consegui ensinar multiplicação, animais...
- Começam a surgir ideias...E todo mundo aqui trocando. Tudo que a gente monta a gente troca uma com a outra.

Figura 22 – *Poemas Problemas*

Fonte: <http://www.renatabueno.art.br/index.php?/livro/poemas-problemas/2/>

Lembrando dos encontros e das trocas que puderam acontecer no PNAIC, que possibilitaram mudanças no trabalho, perguntei se na escola havia *espaçotempo* de encontro garantido entre as professoras e a conversa seguiu:

— Na medida do possível, os encontros entre os professores só ocorrem no momento do planejamento.

Neila: Quando é esse planejamento?

— Esse planejamento tá pouco.

— Tinha que ter esse 1/3 de planejamento, que é nosso direito. Só que a gente ainda não tem. (...)A escola dá uma maneira de organizar esse planejamento, só que às vezes falta o professor de Educação Física, às vezes falta o professor da Sala de leitura. Então, assim, sentar e planejar o grupo, o grupo do primeiro ano, às vezes não se consegue.

Neila: Nem no início do ano?

— No início do ano faz.

Neila: E depois? Mensalmente?

(As professoras disseram, com gestos, que não).

Michele lembrou que os encontros do PNAIC até 2015 aconteciam à noite, fora do horário de trabalho: atuava todo o dia e participava da formação até mais de 9 horas.

Chegava em casa 11 horas da noite, mas chegava feliz porque aquele dia era o dia que eu ia aprender a produzir coisas práticas pra colocar dentro da minha sala.

A entrevista-conversa em Cachoeiras foi rápida, com pouco mais de 30 minutos, mas suscitou tantas reflexões e questões, que posso dizer que foi um mergulho profundo. Neste grupo, o único que não foi escolhido por *professoras orientadoras formadoras* do PNAIC, as divergências em relação ao Pacto e a outras *políticas práticas* foram expostas e busquei com elas dialogar, durante a visita à escola e por aqui. Caminhando para a conclusão do registro desse mergulho, percebo no narrado pelas professoras importantes movimentos proporcionados pelos encontros com o/ no PNAIC, em sua formação e suas práticas, e

algumas perguntas me tomam: Como garantir que haja *espaçotempo* dentro do horário de trabalho das professoras para que elas estudem e planejem junto a suas parceiras da escola a partir das questões de sua prática? Como atuar numa escola com mais de 1000 alunos, criando *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) que garantam a elas e a seus alunos tecer conhecimentos solidários? Que estratégias e táticas podem ser criadas para incluirmos todas as crianças nas escolas? Como garantir às professoras *espaçostempos* em sua carga horária de trabalho para que nos três primeiros anos os relatórios e os cadernos sejam elaborados e usados como recurso para sua atuação? Que estratégias de aproximação com as famílias podem ser criadas, para que elas estejam na escola ocupando um espaço público que é também delas?

Fazer as perguntas que faço acima me parece adicionar um outro fio ao diálogo que aqui estabeleço com o narrado pelas professoras. O primeiro foi o de entretecer seus dizeres aos meus neste texto e aos de outros autores. De forma coerente com a defesa da autoria dos *praticantes* dos cotidianos, assumo que as respostas não podem ser dadas por mim ou por qualquer outro que não esteja mergulhado naqueles contextos. Posso apenas contribuir com meus modos de perceber e sentir, mas os principais fios, de quem faz as *políticaspráticas* nas escolas precisam ter destaque, já que os elementos de que dispõem são muitos mais. Por ora, indico como contribuição para as questões que percebo pulularem no município (ou nesta escola, ou para estas professoras), a busca por *espaçostempos* coletivos e constantes de discussão, decisão e formação e a leitura dos autores com que dialoguei neste registro.

Os caminhos possíveis e viáveis serão criados pelas e pelos cachoeirenses, inspirados por outras experiências, como a da Escola Cidadã de Porto Alegre, de outras redes mais próximas, e/ou de outras ainda, pois como sugere Santos (2010), o conhecimento no paradigma emergente se tece sobre as condições de possibilidade de um *espaçotempo* local e “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem” (SANTOS, 2010, p.77), feitas as devidas traduções, adaptações ou criações.

4.4 As *professorasparceiras* de Cordeiro

Última viagem realizada em pesquisa, a visita a Cordeiro, já em 16 de novembro, foi bem mais tranquila que a primeira e bastante animada. O encontro foi organizado pela *professoraorientadoraformadora* da turma “Gonzaguinha”, Roberta Vogas.

Cordeiro é um município que, com cerca de 21000 habitantes, é caracterizado no sítio eletrônico da Prefeitura como Cidade Exposição, pelo grande número de eventos de exposição rural que sedia.

O início de sua ocupação por grupos não índios data dos fins do século XVIII, com a chegada à nascente do Rio Macuco de aventureiros em busca de ouro, que não tiveram êxito para encontrar o minério e que expulsaram os índios Coroados e Goitacazes, povos originários, de suas terras.

Com a chegada da Estrada de Ferro Cantagalo, por volta de 1875, houve um aumento na população, ainda mais ampliada com a vinda de portugueses da Ilha da Madeira uma década depois.

Figura 23 – Antiga estação ferroviária de Cordeiro, no centro da cidade



Fonte: Arquivo pessoal

A cidade das professoras Vilma do Valle, Luciana Teixeira, Déborah Linhares e Roberta Vogas tem 12 escolas de ensino pré-escolar, 15 de Ensino Fundamental e 7 de Ensino Médio, com ao todo cerca de 4200 alunos. As três primeiras, que atuam na Escola Zuleika Rodrigues, foram as parceiras na entrevista-conversa e são graduadas, duas delas pós-graduadas. A última é a orientadora ou formadora local do Pacto, que não participou da conversa.

Figura 24 – Profissionais da Escola Zuleika Rodrigues e visitantes



Fonte: Arquivo Pessoal

No dia da ida a Cordeiro, Roberta me recebeu na Secretaria de Educação, me apresentou ao Secretário de Educação e me acompanhou até a escola onde conversei com as três professoras, que aqui chamo de *professoras parceiras* porque a ênfase em suas narrativas foi nas parcerias estabelecidas, nas trocas experienciadas e nos *saberes fazeressentires* tecidos entre elas e com a *professora orientadora formadora* Roberta a partir do PNAIC. Estes trechos da conversa, com as narrativas de Vilma e Déborah, contam da formação criada coletivamente:

O PNAIC me ajudou muito porque quando eu entrei eu trabalhava no mercado, não tinha experiência de nada, não sabia nem como lidar com uma criança. Aí começou o curso, começou aquela troca e aí eu comecei a ver o que que eu podia mudar(...) Aquilo tudo que eu aprendi na faculdade na verdade na prática, não era aquilo. Eu tinha que estar no dia a dia estudando, pesquisando, vendo onde o aluno errava, onde eu podia ir, o que que eu podia mexer.(...)[Antes do PNAIC]Tinha [teoria], mas não tinha esse encontro, de trocar experiência. Quando você troca, abre um leque muito grande pra sua mente.Você não fica parado só naquilo ali, pronto e acabado. Quando você troca, você imagina, você fantasia, você cria.(VILMA)

Então, assim, é muito do que eu gosto de fazer, que eu gosto mesmo de alfabetizar,mas também vem dessa vivência, que a gente trocava muito no PNAIC. Chegava lá todo mundo abria os cadernos e começava: o que que você fez? E eu

trabalhei o livro tal, eu trabalhei isso assim, assim...Olha eu fiz isso com aquele livro. Eu falava: “Nossa, eu nunca imaginei que com esse livro eu pudesse trabalhar isso. Ah, agora eu vou pegar ele de novo.” Às vezes eu já tinha trabalhado aquele livro, eu pegava novamente o livro pra trabalhar uma outra coisa.(DÉBORAH)

Vilma, na primeira narrativa, além de valorizar os conhecimentos tecidos coletivamente, fala dos movimentos que percebi no grupo em busca da autoria em seus fazeres e pela formação acadêmica. O amor em sua dimensão política como proposto por Spinoza e Negri (apud GARCIA; RODRIGUES, 2017), a identificação do comum no e com o outro, que mobiliza para transformar as ações, também esteve presente, em parte pelos *modos de fazer* (CERTEAU, 1994) da *professoraorientadoraformadora* Roberta, como esta parte da conversa sugere:

— E o que eu vou fazer? Você não tinha o fio da meada, o caminho traçado pra você ir, que é diferente você pegar uma mata e querer entrar nela com a foice, sem nem nunca ter entrado. É muito diferente de você ir com uma pessoa te guiando e falando: “Ó, aqui você pisa. Se você pisar ali, vai acontecer aquilo ali. Mas você pode tentar por aqui também.” E foi essa a participação da Roberta sempre com a gente. Dava a teoria, mas ela conversava muito. Era um encontro muito dinâmico.

— Foi mesmo. E ela era sozinha no município todo, e ela dava conta, e, assim, pode ser de noite, se você passa um zap, pode ser de noite, no outro dia ela tá te ajudando, entendeu? Ela sempre foi assim, participativa. Não importa a hora... Ela não é, assim, uma gestora do PNAIC. Ela, além de tudo, é nossa amiga.

— É professora- parceira.

— Ela estabeleceu confiança e criou parceria.

— A gente não tem medo de perguntar nada.

— E nem de errar.

(...)

— E ela também aprendeu muito com a gente. Pra ela também no início foi novidade. Ela ia nas formações, ela vinha de lá com o leque cheio, mas chegava aqui a gente também já tinha alguma coisa pra dar, porque no momento que você expõe uma ideia, você também consegue criar a sua e expor a sua. Ela sempre deixava isso claro pra gente. “Eu aprendo muito com vocês”.

A segurança das parceiras mais experientes apoiava as que iniciavam o trabalho de alfabetizar por outros caminhos, formando as professoras mais novas na profissão. As mais experientes teciam outros saberes nas interações e também se formavam. As professoras parecem ter experienciado os encontros de formação, no sentido larrosiano: tendo sido afetadas por eles. Parecem ter praticado uma ecologia de saberes, em que o saber científico, a nova “teoria”⁶⁵ que chegava junto com a formadora, compunha o que era criado pelo grupo, junto aos saberes já encarnados pelas professoras e aos que elas elaboravam ao conhecer o novo. O reconhecimento da legitimidade do outro, enquanto alguém que pode *ser mais* e enquanto produtor de saberes provavelmente fez toda a diferença neste processo. As professoras disseram ter se deslocado, querendo saber e buscar mais na formação acadêmica e

⁶⁵ Uso as aspas novamente para relativizar a noção de teoria, pois assumo que a toda teoria correspondem práticas e toda prática se fundamenta em teoria(s).

modificando práticas. Duas delas participaram de cursos de pós-graduação em Educação após o PNAIC. Em relação às práticas, as professoras assim narram o que mudou a partir destes encontros:

(...) E com o PNAIC as coisas foram mudando, a gente começou a trabalhar mais com sequência didática, que eu acho que funciona muito melhor, a aprendizagem é mais significativa, porque a partir de um livro a gente já trabalha várias disciplinas e agora as crianças têm esse hábito de ler o tempo todo, de estar sempre contando história... E eu achei que o PNAIC foi muito bom. Desenvolveu muito a leitura das crianças. (LUCIANA)

A partir do PNAIC eu contava uma história, a criança recontava, fazia reescrita. A partir dali, eu contava o Português, a Matemática, Ciências, Geografia, sem aquela cobrança assim: você tem que dar aquilo que tá ali no planejamento, daquele jeito. Eu ia de acordo com o nível do meu aluno, ia caminhando de acordo. (VILMA)

Então a gente vai trabalhando de uma maneira lúdica. Com caixa mágica, e a gente faz o nosso texto. Depois todo mundo copia o textinho, a gente bota o textinho na parede e aquilo vai dando realmente um significado praquilo que eles produziram. Depois a gente procura figura, se tem algum animal naquele texto, a gente começa a pesquisar se ele tem pêlo, se ele tem escamas, se ele voa, se ele... Enfim as possibilidades. Dali a gente também tira probleminhas matemáticas, que foi uma outra coisa que a gente aprendeu no PNAIC, a não trabalhar com a continha solta sempre, né, que a gente tem que contextualizar até a matemática, que isso é importante pra que ele possa interpretar e ele saiba aquilo que ele está fazendo, que não é uma coisa que “ah, por que que a professora deu esse monte de conta e eu tenho que sair fazendo aquilo?” Né? (DÉBORAH)

Práticas que possibilitam e estimulam uma leitura mais ampla dos diversos contextos, como a sequência didática, em que conhecimentos de diferentes áreas são integrados, passaram a preponderar em seus fazeres, segundo narram. Não discutimos algumas noções como a de sílabas complexas nem se algum método de alfabetização é usado, mas percebo que estas professoras se sentem mais autoras de seu trabalho, utilizando os variados recursos de que dispõem e não sendo por eles guiadas. Destacam os livros de literatura da “Caixa do PNAIC” como material privilegiado. A busca de significado para o aluno e para a professora trança, segundo avalio, caminhos com maior discursividade, proporciona às leituras e escritas funções sociais reais, não apenas para estudar, mas para aprender sobre assuntos de interesse, fantasiar com as histórias, brincar com palavras, se emocionar ou divertir nas poesias, fazer receitas de comidas gostosas, jogar, organizar o espaço da sala de aula... Nestes caminhos, as crianças são tão autoras quanto as professoras. Outros caminhos, os que eram antes mais comuns, vão sendo deixados de lado, como percebo na fala de Déborah e no trecho da conversa:

Antigamente, antes de a gente conhecer o PNAIC, a nossa prática era muito, com relação a texto, com relação a livro era muito baseada só na leitura e interpretação, leitura e interpretação. E ali ficava. Ali, acabou aquele texto, acabou a interpretação, aquilo ali cessava. A gente não ia além, a gente não conseguia ver as dimensões que a gente poderia explorar aquele texto.

- Porque antes era mais assim, você já vinha com sua aula pronta. Era assim: a aula é essa que eu vou dar hoje.
- Hoje eu vou dar continha...
- Hoje eu vou dar isso aqui. Você podia falar em cobra, jacaré, o aluno podia falar o que fosse que era aquilo ali. Hoje a gente mudou a nossa visão. O aluno não tinha voz. Hoje a gente mudou a nossa visão.

E *políticaspráticas* outras também ganharam *espaçotempo* nesta escola: todas as salas têm cantinho de leitura e o pátio também tem um espaço para as crianças sentarem e lerem, a partir do PNAIC. A escola tem vários alunos com necessidades especiais e não trata isso como um problema, mas como desafio a suas *práticaspolíticas*. Uma das *políticapráticas* da escola é a de apresentação de peças de teatro criadas por um servidor, a partir de livros de Literatura Infantil. E ao fim de minha visita, uma apresentação para as visitantes e para os alunos com as crianças da escola: uma escola que investe em acolhimento, afetividade e parcerias.

Na entrevista-conversa de Cordeiro, Vilma, Luciana e Déborah narraram um exercício da docência com liberdade e criatividade, bem distante do que querem nos fazer crer os discursos de que as professoras são meras executoras de tarefas e de que seu fazer é simples e fácil.

Na Escola Zuleika Rodrigues, uma escola pequena e acolhedora, uma escola viva, como diz Débora, percebo movimentos para a tessitura de conhecimentos, sentidos e afetos assentes nos princípios da solidariedade e do trabalho coletivo, ainda que os espaços institucionais para o coletivo não sejam oficiais e as condições profissionais desafiadoras. As professoras afirmaram, em novembro de 2017, atraso de um salário e do 13º salário do ano anterior e relataram não ter participado, nos últimos dez anos de outras formações que não o PNAIC.

OUTROS ENCONTROS POSSÍVEIS: QUESTÕES QUE COMPARTILHO

E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz este algo para a vida.

Jan Masschelein e Maarten Simons

Mais que transmitir ou transformar o por mim sabido, apesar de tê-lo feito incessantemente na tessitura da pesquisa e de seu registro, meu maior intento com esta dissertação-narração foi, desde seu início, o de ressaltar algumas das *artes de dizer e de fazer* (CERTEAU, 1994) de *professorasalfabetizadoras*. Buscava tecer um elogio às professoras, como Larrosa (2017) faz com a escola, inspirado pela obra *Em defesa da escola, uma questão pública*, de Masschelein e Simons (2015). Um elogio não para romantizar sua atuação ou suas narrativas, ocultando problemas e questões, mas no sentido que percebo usado por Larrosa ao elogiar: o de mostrar suas possibilidades e seus movimentos. No caso das professoras desta pesquisa, o elogio se faz ao explicitar como elas percebem terem se formado e formado seus alunos e pares a partir dos encontros em que criaram o PNAIC, procurando elucidar que fios acionaram e a complexidade de seus contextos da prática.

Tecer este elogio não significaria e não significou referendar todo o por elas narrado, mas com ele dialogar respeitosamente, nas próprias entrevistas-conversas ou no registro aqui feito, reconhecendo as autoras como legítimas em seus *saberesfazeressentires* e buscando compreender suas produções de conhecimentos e sentidos a partir dos fios que os compunham e de seus sempre inéditos enredamentos.

Como Masschelein e Simons (idem), que se recusam firmemente a endossar a condenação da escola pelo fato de ser desajeitada em relação à contemporaneidade e defendem-na como tempo livre (das relações do mercado) e espaço público, recuso-me a caracterizar as professoras como malformadas, desanimadas ou responsáveis solitariamente pelo que acontece na escola a seus alunos. Recuso-me a referendar o discurso da ministra substituta da Educação ao divulgar a taxa de reprovação dos alunos de 3º ano do ensino

fundamental, de acordo com o censo escolar de 2017⁶⁶, de 11,6%, declarando ser este resultado expressão de um fracasso da escola, culpando as professoras pela cultura da reprovação. Em contrapartida, apresento o protagonismo das *professorasalfabetizadoras*, ao mostrar os movimentos que pude perceber em suas atuações no contexto da prática, ao inventarem as *políticaspráticas* PNAIC em diferentes encontros, em busca de garantir a seus alunos tecerem conhecimentos e afetos.

Para tanto, foi fundamental considerá-las como *praticantes* (CERTEAU, 1994), como usuárias do que lhes é oferecido para consumo, que bricolam o que lhes é disponibilizado, criando inúmeras metamorfoses dos textos e regras a que estão expostas. Para além de meras executoras de propostas, são autoras de seus fazeres.

Também procurar superar o binarismo teoria/prática (ALVES, 2010; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), reconhecendo não haver atividade humana que não decorra de elaboração mental, sendo toda prática composta por teoria(s) e toda teoria expressa através de práticas. Da mesma forma, assumir que políticas e práticas são partes de um mesmo processo que se dá na complexidade dos cotidianos. As professoras fazem inúmeras *políticaspráticas*(OLIVEIRA, 2013), ações intencionais elaboradas por diferentes grupos, ainda que algumas não sejam consideradas políticas aos olhos de muitos, por conta de nossa “cegueira epistemológica”, de nossa formação cientificista que desqualifica muitas das criações que não sejam as hegemônicas, que não sejam as oficiais.

Intentando também contribuir para a crítica à razão indolente, ao modelo de racionalidade ocidental que esconde ou desacredita alternativas de conhecimento, compartilhei as narrativas das professoras, ainda muitas vezes ausentes e/ou invisibilizadas nas avaliações e discussões acerca das *políticaspráticas* educacionais. Dessa forma, somo esforços para expandir o presente e conhecer experiências muitas vezes desperdiçadas, criadas nos diferentes municípios, nas diversas escolas cotidianamente. Busquei praticar uma ecologia dos saberes dos diferentes contextos, reconhecendo a incompletude de cada um deles, já que nenhum saber responde sozinho por todas as intervenções possíveis no mundo; todo conhecimento é interconhecimento e complementar a outros (SANTOS, 2010).

De uma atuação em pesquisa inicialmente planejada para a realização de conversas enquanto procedimento metodológico, buscando maior horizontalidade e interlocução, os limites de tempo e as condições de interação de que dispus me levaram a organizar entrevistas-conversas. Com elas, acessei as narrativas docentes acerca da formação com/no

⁶⁶ Disponível em <http://www.bonde.com.br/educacao/ensino/censo-escolar-revela-que-10-dos-alunos-nao-concluem-a-alfabetizacao-456277.html>

PNAIC, algumas de suas práticas cotidianas de alfabetização e alguns impasses, com que pude dialogar após os encontros. Estes diálogos poderiam ter acontecido com os grupos, se nosso contato fosse por período prolongado. Algumas questões não puderam ser aprofundadas ou negociadas, como a diferença entre alfabetização na perspectiva do letramento e as propostas discursivas. Conflitos ou divergências, que possivelmente fizeram parte das rotinas dos encontros, pouco foram narrados ou percebidos, em encontros de apenas um dia.

As professoras narraram ter vivido, em Duas Barras, em Carmo, em Cachoeiras de Macacu e em Cordeiro, os encontros de formação no e com o PNAIC como experiência larrosiana, posto que se sentiram afetadas, mobilizadas e modificadas pelo que neles produziram, de diferentes maneiras. Muitas narraram ter modificado sua compreensão de como a alfabetização acontece ou os conhecimentos são tecidos e, por isso, criaram novas práticas. Outras, apenas acrescentaram maneiras de fazer mais prazerosas. Outras, ainda, sentiram-se instigadas a buscar novos fios na formação acadêmica e o fizeram. Outras ampliaram as pesquisas que já realizavam solitariamente, em suportes digitais, acrescentando fios criados nos encontros com as parceiras ou com pistas por elas partilhadas. Outras acrescentaram a suas redes fios não só relacionados aos conhecimentos, mas também aos afetos criados nas relações com outras professoras, do próprio município e de outros. As redes de conhecimentos, significações e afetos das professoras me pareceram bastante ampliadas, com os encontros coletivos. Várias professoras se perceberam mais efetivamente autoras de seus fazeres e relataram ter aumentado sua autoestima pelas relações de parceria estabelecidas.

Os encontros coletivos, em sua potência como processo formativo, foram reafirmados em todos os grupos. No grupo de Cachoeiras de Macacu, a valorização maior foi dos encontros em que as professoras puderam *usar os espaçostempos* de estudos para planejar coletivamente e compartilhar suas *prácticasteoriaspráticas*, para trocar experiências, principalmente a partir do segundo ano do Pacto, em que a Matemática era o tema principal. Nos grupos dos outros municípios, os *espaçostempos* do PNAIC foram valorizados desde sua criação, ora pela duração e continuidade do curso – algumas estavam no quinto ano de curso, ora pelos conhecimentos e afetos tecidos, ora pela inexistência de espaços coletivos de estudo e planejamento nas escolas ou nas redes. Algumas perceberam como importante que a formação proporcionada no e pelo PNAIC às professoras do ciclo de alfabetização fosse estendida aos demais anos de escolarização, pois sentiam rupturas no trabalho a partir do 4º ano.

As professoras reafirmaram que possíveis modificações nas práticas não se fazem por decretos ou documentos: o contexto de influência e o de produção do texto não são suficientes para apreendermos a complexidade das escolas. Como percebo no narrado pelas professoras de Cachoeiras de Macacu, a criação do ciclo de alfabetização não implicou e nem poderia implicar numa mudança imediata das maneiras de pensar e praticar a avaliação e a alfabetização. O contexto da prática em suas múltiplas dimensões – explicitadas por Ball, Maguire e Braun (2016) – mais que considerado, precisa ser valorizado no planejamento das propostas de formação e de alfabetização. Ele esteve presente nas vozes das professoras: as crianças e suas famílias, as professoras contratadas e sua condição diferenciada de diálogo nas escolas, a rotatividade de professoras e as avaliações externas foram alguns dos fios dos contextos da prática acionados em nossas entrevistas-conversas.

Em relação às práticas de leitura e escrita, grande destaque foi dado pelas *professorasalfabetizadoras* à criação dos cantinhos de leitura e à maior circulação dos livros de literatura para crianças nas escolas, a partir da chegada do acervo das “caixas do PNAIC” e das discussões nos encontros. As *professoraspraticantes* relataram ter ampliado seu acesso a produções recentes e de qualidade e as terem estendido às crianças.

Muitas professoras, de todos os municípios, relacionaram os livros de literatura à criação das sequências didáticas, estratégia de trabalho proposta nos materiais do Pacto. Ao delas se valerem, as professoras planejam, organizam e articulam atividades de diferentes componentes curriculares, criando propostas mais integradas, significativas e distanciadas da repetição de modelos, dos textos para “ler e interpretar”. Com as sequências didáticas⁶⁷, os livros podem passar, no entanto, ao papel de “estar a serviço” da proposta curricular, o que demanda certa atenção e cuidado para o risco de retirarmos da literatura sua maior potência: a de nos afetar, de acionar emoções e sentidos.

Por se tratar de uma linguagem esteticamente distinta de outras, a literatura permite a entrada na cultura escrita pela palavra enquanto arte e o trânsito entre o real e o imaginário. A alteridade vivida na relação eu-outro - entre o leitor e o texto literário - possibilita às crianças desprenderem-se da realidade imediata, recriando e revivendo as situações vividas socialmente, despertando novos sentidos para as experiências que partilham com outros atores sociais. As experiências vividas e partilhadas pela imersão na leitura literária é também organizadora da relação com o mundo – constitui formas de compreendê-lo e nele atuar de diferentes formas.(MATTOS, 2013 apud ALVES, 2015, p.169)

⁶⁷ As sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

A alfabetização na perspectiva do letramento ganhou, com a presença nos materiais e nos encontros do Pacto, visibilidade nos municípios visitados e passou a ser conhecida pelas professoras. Ainda que não seja unanimidade, como não poderia ser, é hoje mais praticada, disputando *espaçostempos* com outras *prácticasteoriaspráticas* behavioristas, compensatórias, discursivas... Como afirma Alves (2015), para que as professoras melhor exerçam sua autoria, conhecer as diferentes possibilidades de trabalho e com elas dialogar é deveras relevante.

No rememorado pelas professoras, muitos deslocamentos se fizeram sentir, em relação aos *modos de fazer* (CERTEAU, 1994) alfabetizadores: o uso de diferentes gêneros textuais, a relação com os livros de literatura, a criação de sequências didáticas, o trabalho coletivo, o abandono de modelos “tradicionais” ou sua modificação são alguns deles.

Os encontros de formação também se constituem enquanto campos de forças (Rolnik, 2006) e de possibilidades (SANTOS, 2004 apud MACEDO, 2014), oportunizando às professoras entretecer fios outros, potentes para suas redes de formação contínua. Neste sentido, podem contribuir para forjar cotidianamente um projeto educativo emancipatório, por possibilitarem copresença de conhecimentos e sentidos conflitantes, por potencializarem a imaginação e o *aprenderensinar* de relações mais solidárias e justas.

O PNAIC das professoras com que dialoguei, por sua duração, pela diversidade e constância dos encontros que promove(u) e principalmente pela atuação de suas *praticantes* contribui(u) para criar e fortalecer redes de conhecimentos e afetos, ainda que tenha sido concebido numa lógica de controle e de homogeneização das ações docentes (EMILIÃO, 2016).

Da necessidade de situar o narrado, tão presente no início desta escrita, ao desejo de perscrutar os movimentos das *parceirasprofessoras* em sua formação, em busca de enredamentos e questões outras, chego a perguntas que pretendo fortes (SANTOS, 2010), sonhando que estas alcancem as professoras que me acompanharam na pesquisa e contribuam para que elas possam mais uma vez desexplicar o experienciado, para tecerem sempre outros novos possíveis.

Considerando, ainda, que a formação contínua das professoras é importante elemento do contexto da prática das escolas, mas incapaz de responder sozinha aos inúmeros desafios colocados para a alfabetização e para a educação de todos, compartilho algumas das questões que o final desta escritura me suscita, ainda que outras tenham sido colocadas ao longo do narrado: Quais são as demandas de formação das professoras da escola básica? Que ações de formação os diferentes municípios e as diferentes escolas têm proposto para as *professorasalfabetizadoras*, considerando que a formação acontece em múltiplos contextos? E

para as professoras das demais séries, que não participa(ra)m do PNAIC? Como as Universidades participam ou poderiam participar da formação contínua das professoras da escola básica? Que valor as professoras atribuem à formação que acontece nos cotidianos das escolas, com as crianças? E com seus pares? De quais *espaçostempos* coletivos e remunerados dispõem para sua formação? Que *políticaspráticas* podem ou precisam ser articuladas às propostas de formação para responder às diferentes demandas das escolas? Que encontros nos parecem mais alegres e potentes para mobilizar saberes e sentidos na formação das professoras e das crianças? Quem decide sobre estas questões?

Ter apresentado as narrativas das professoras da Região Serrana do Rio de Janeiro não significou trazê-las à vida. Elas já vivem e criam as escolas cotidianamente, nos complexos contextos de que participam, laçando oportunidades e ocupando diferentes *espaçostempos* para tecer seus saberes e afetos e promover a formação de seus alunos. Ter apresentado as narrativas das professoras trouxe vida a esta dissertação-narração e pode contribuir para trazer vida às discussões acadêmicas sobre formação docente. Trouxe vida ao pesquisado, em busca de desexplicar a formação e as práticas como são feitas em sentido hegemônico, liberando nossas possibilidades de *imaginarcriar* outros movimentos. Desejava mostrar acesa a luz dos vagalumes, dos comuns e, assim como Manoel de Barros,

Escrever nem uma coisa

Nem outra –

A fim de dizer todas–

Ou, pelo menos, nenhuma.

Assim,

Ao poeta faz bem

Desexplicar –

Tanto quanto escurecer acende os vagalumes.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. *Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil*. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ALVES, Nilda. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.
- _____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out. Dez. 2010.
- _____. A formação com as imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 2 N. Especial – p. 235-252 (jun - out 2016): “Vozes da Educação”.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BALL, Stephen J.; Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- _____; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do Bem-Estar Social ao novo gerencialismo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (Org.). *Políticas Educacionais-questões e dilemas*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano um: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização*. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

CASTILHO, Flávia; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Documentação narrativa de experiências pedagógicas: saberes docentes em diálogo na formação de professores*. Trabalho apresentado no 11º Encontro de Pesquisa e Educação da Região Sudeste, no Eixo Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente. São João Del Rei (MG): 2014.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *História e psicanálise – entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP, 2004.

CORDEIRO, Dilcelene Quintanilha. *A (trans)formação da professorapesquisadora, Ano de Obtenção*. Dissertação de Mestrado – UFF, 2012.

EMILIÃO, Soymara Vieira. *(Des)formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica da homogeneização*. Dissertação de Mestrado – UERJ, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, Dez. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim, IN: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Educação como Prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FROSSARD, Marcele. O campo da educação no Brasil: disputas sobre a educação escolar pública. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

GATTI, Bernadete. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. GATTI, B. A. SÁ, E. B e ANDRÉ, M. D. – Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, v. 19, n. 38, p. 35-52, jul./dez. 2013

_____. “Defina metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

_____. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *37ª Reunião Nacional da ANPEd* Florianópolis, 2015.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza (Org.). *Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades*. Rio de Janeiro: DP e Alii, 2016.

_____; RODRIGUES, Allan. “Mais amor, por favor!”: encontros e diálogos na formação com-partilhada e na produção dos currículos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça (Org.). *Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis: DP e Alii, 2017.

_____; SUSSEKIND, Maria Luiza. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza (Org.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DP e Alii; Faperj, 2011.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos _ para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; GARCIA, Regina Leite. *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, 7-20, 2005.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 89-112.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____. STREMEL, S. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. Disponível em: <www.uepg.br/gppep>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

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

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: Fundef no centro do debate*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FAGED. Fortaleza, Ceará, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre política públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

NETTO, J. P. *Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&Alii. 2008.

_____. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8, n.2, 2012.

_____. Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: *Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

_____; FRANGELLA, Rita de Cássia; MACEDO, Elizabeth. *Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto de Audiências públicas sobre a BNCC/2017*. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf> Acesso em 27/12/2017.

OLIVEIRA, Carolina Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. *Reunião Científica Regional ANPED SUL*. 2016.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Lisboa, v.37, p.105-115. 1993.

PAZ, Michele. Entrevista-conversa concedida a Neila Espindola realizada em outubro de 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

PEREIRA, Fábio de Barros. Não é só por vinte centavos: pensando epistemologicamente com os movimentos sociais. In: GARCIA, A. e OLIVEIRA, I. B. (Org.) *Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____; HELAL, Igor. Narrativas como prática de pesquisa-vida: *saberesfazeres* investigados em diferentes *espaçostempos* de formação docente. *ENDIPE*. EdUECE, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: _____. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São. Paulo: Editora Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAWAYA, Sandra Maria. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 27, n. 78, p. 89-102, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dez. 2002.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago.2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

TEIXEIRA, Viviane Lontra. *(De)cifrando caminhos da formação: narrativas (com)partilhadas no cotidiano*. Dissertação de Mestrado – UNIRIO, 2016.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.