



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Soymara Vieira Emilião

**(Des) formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização**

Rio de Janeiro

2016

Soymara Vieira Emilião

**(Des) Formação continuada de professores no/do PNAIC: A potência do encontro  
subvertendo a lógica de homogeneização**

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

Orientadora: Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2016



Soymara Vieira Emilião

**(Des) Formação continuada de professores no/do PNAIC: A potência do encontro  
subvertendo a lógica de homogeneização**

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

Aprovada em 20 de dezembro de 2016

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Inês Barbosa de Oliveira  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup> Alexandra Garcia Ferreira Lima  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Graça Regina Franco da Silva Reis  
Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup> Claudia Cristina dos Santos Andrade  
Instituto de Aplicação UERJ

Rio de Janeiro

2016

## AGRADECIMENTOS

À professora Inês Barbosa de Oliveira, orientadora querida, solidária, democrática, justa, genial e amiga, sempre disposta a compartilhar seus saberes de forma tão generosa.

Às *amigascursistasparceiras*<sup>1</sup> da turma Manoel de Barros – PNAIC/Niterói, que em três anos de convivência amorosa e partilha de saberes tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa: "Redes de conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar", que, nas discussões, debates, sempre me auxiliaram em tantas e importantes reflexões. Agradeço particularmente a Regina Moura de Macedo, amiga querida, responsável primeira, apresentando-me as pesquisas do/nos/com os cotidianos, convidando-me para o grupo de pesquisa, apoiando-me durante todo o mestrado e principalmente, acreditando que havia naquela professora da Baixada Fluminense, uma pesquisadora.

Aos professores do Proped, principalmente, Nilda Alves, Conceição Soares, Aldo Vitório Filho, Carlos Eduardo Ferraço, Rita Ribbes pelas aulas, leituras e debates que enriqueceram meus conhecimentos, dando-me outra perspectiva nas formas de fazer pensar, *sentirouvir e olharviver* no/o mundo.

À minha amiga Viviane Lontra Teixeira pela parceira, apoio, dedicação e amizade.

À Alexandra Garcia, Graça Reis e Claudia Andrade pela gentileza em aceitar compor a banca de defesa desta dissertação.

Às amigas da Escola Municipal Nossa Senhora da Penha, onde juntas fazemos dos sonhos, possibilidades prazerosas de *aprenderensinar*.

À minha mãe, primeira professora, amiga em todos os momentos, parceira e esteio nos muitos desafios de vida.

Ao meu filho, motivação maior para continuar esperando, acreditando que é preciso continuar o caminho...

---

<sup>1</sup> Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade” que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (Alves, 2001).

## RESUMO

EMILIÃO, Soymara Vieira. Fulano de. *(Des) Formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização*. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho propõe discutir a formação continuada de professores como potente *espaçotempo* de (des)formação, superando a imposição de modelos homogeneizantes para a construção de práticas autônomas e autorais a partir do *vividopartilhado* nos encontros entendidos como “de formação” de professores. Tem como objetivo buscar *outrosnovos* sentidos e significados da participação docente no contexto dos programas nacionais de formação continuada a partir das narrativas de um grupo de professores da rede pública da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que, por três anos, participaram dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A abordagem epistemológica *teóricometodológica* inscreve-se nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2003) à caça do pormenor, detalhes, sinais, pistas e indícios que provoquem reflexões e entendimentos outros sobre a potência dos encontros de/com professores, através das redes de conversações (FERRAÇO; CARVALHO, 2012) e narrativas para tessitura de redes de *saberesfazerespoderes* entre/com docentes. Conclui-se que é preciso ampliar a compreensão sobre os significados que os professores-cursistas dão ao que vivem/sentem/fazem nas formações continuadas como *espaçotempo* para (re)viver suas *experienciaspráticas*, expandindo processos de *aprenderensinar*. Destaca-se a necessidade de reconhecer que apesar dos diferentes mecanismos de homogeneização, existem muitos currículos em ação nas escolas, evidenciando o quanto se perde quando se dá ênfase a resultados estatísticos das avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Currículo. Narrativas. Formação de professores. Estudos do Cotidiano.

## ABSTRACT

EMILIÃO, Soymara Vieira. *(Des) Continuing education of teachers in the PNAIC: the power of the meeting subvert the logic of homogenization*. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The present work proposes a discussion about the continuing education of teachers as a powerful *spacetime* of (un)education surpassing the imposition of homogenization and by that creating autonomous and authorial practices based on the *livedshared* in encounters formally understood as teacher “education”. Its objective is to search *othernew* meanings in teacher participation inserted in the national continuing education programs while basing itself upon the narrative from many professors whom teach in public schools that participated in The National Pact for Right Age Literacy for at least 3 years and that are based in Rio de Janeiro’s Metropolitan Region. The epistemological *theoreticalmethodological* approach inserts itself in the surveys in/from/with the daily (ALVES, 2003) hunting for details and clues that lead to new understandings about the power located in those encounters of/with teachers; through these conversation net’s (FERRAÇO; CARVALHO, 2012) and narratives there is capability to create a net of *knowledgewillpower* between/with the professors. The conclusion is that there is a need to enlarge the comprehension about the meanings that the teacher–student gives to what they live/feel/make in continuing education as *spacetime* to just then revive their *experiencepractice* and by that expanding the process of *teachinglearning*. The need to recognize the many excluded curriculums in action at the schools stands out since it shows how much is lost when the focus is set to statistics in large scale exams.

Key Words: Curriculum. Narrative. Teacher formation. Daily studies.

## LISTA DE IMAGENS:

Figura 1 - Tabelas descritivas de habilidades e competências .....	18
Figura 2 - Tabela dos direitos de aprendizagem dos estudantes de Língua Portuguesa.....	18
Figura 3 - Sugestão de planejamento - Caderno 1 Unidade 1 .....	20
Figura 4 - Notícia sobre os resultados da ANA 2014 - Globo.com .....	24
Figura 5 - Fotografia da parreira no quintal da residência de infância.....	44
Figura 6 - Cartilha. Leituras Infantis. Francisco Viana 48.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945. 1a. edição 1895.....	45
Figura 7 - Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizada em Japeri/RJ.....	46
Figura 8 - Reportagem do site R7 que ressalta Japeri como o pior índice de Desenvolvimento Humano do Estado do Rio de Janeiro.....	46
Figura 9 - localização geográfica do município de Japeri/RJ.....	47
Figura 10 - Página do caderno de textos PROFA.....	63
Figura 11 - Página do caderno do Pró-letramento. Tabela de capacidades, conhecimentos e atitudes para apropriação do sistema de escrita.....	63
Figura 12 - Turma de sábado, de professores-cursistas do Pró-Letramento/2008 .....	66
Figura 13 - Turma de segunda-feira de Professoras cursista do Pró-letramento.....	66
Figura 14 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2014.....	72
Figura 15 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2013.....	72
Figura 16 - página do Sispacto com as orientações sobre as avaliações .....	74
Figura 17 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2014.....	75
Figura 18 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2014.....	76
Figura 19 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2015.....	76

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: ERGUENDO TENDA</b> .....	8
<b>1 O CENÁRIO ONDE SE ERGUE A TENDA – Entendendo o PNAIC</b> .....	13
1.1 <b>A Avaliação nacional da alfabetização, braço do PNAIC – a quem interessa?</b> .....	23
<b>2 FIOS QUE SUSTENTAM AS REDES</b> .....	29
<b>3 MINHAS MEMÓRIAS – FIOS SOLTOS</b> .....	43
3.1 <b>PROFA – o início da tenda</b> .....	49
3.2 <b>Pró-letramento: a tenda se eleva</b> .....	56
<b>4 OS FIOS DA SUBVERSÃO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS PRATICANTES</b> .....	71
<b>(DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS – A LUZ BALÃO</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89

## INTRODUÇÃO: ERGUENDO TENDA

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.  
 E se encorpando em tela, entre todos,  
 se erguendo tenda, onde entrem todos,  
 se entretendendo para todos, no toldo  
 (a manhã) que plana livre de armação.  
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

*João Cabral de Melo Netto*

Sou professora e mulher e, por isso, muitas. Aqui, pesquisadora, mas ainda docente, estudante, militante, mãe, filha, enfim, um caleidoscópio de facetas, como tantas de nós. Porém, de todas as possibilidades, a que melhor poderia me definir, se definição fosse obrigação, seria a alcunha de narradora. Alguém que viveu e partilhou experiências muitas, com a potência daquilo que afeta, atravessa e modifica e que lança aqui nessa escrita, tal como o canto do galo de João Cabral de Melo Netto, a tantos outros galos, o fio de uma teia tênue para entretecer a tantos outros fios lançados por outras professoras, na esperança da luz balão.

O presente trabalho, apesar de escrito em primeira pessoa, é resultado da cantoria de muitas outras: colegas, professores, estudantes, parceiros que entreteceram meu caminho até este momento, quando apresento minha investigação. Proponho discutir a (des)formação continuada de professores como potente *espaçotempo* na produção de política e currículos, superando a imposição de modelos homogeneizantes e buscando a construção de práticas

autônomas e autorais a partir do *vividopartilhado* nos encontros entendidos hegemonicamente como “de formação” de professores.

Por (des)formação, entendo com Teixeira (2016, p.13) um processo que passamos ao longo da travessia docente. Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, proponho pensar a docência como tessituras que acontecem de forma contínua, nos encontros cotidianos de formação, de vida, indo além dos documentos curriculares. Travessias sugestivas de que nós, *heróis anônimos* (CERTEAU, 2013), aprendemos a ser professores nas diversas redes em que estamos inseridos e que nos formam, desformam, desconstroem, constroem, nos constituem com novos elementos e nos desestabilizam com outros. O uso do termo (des)formação surgiu nas conversas ao longo dos encontros, e passamos a usá-lo entre nós, como uma rebeldia irônica, à medida que se aclarava para o grupo a percepção de que havia uma sutil imposição de modelos fixos de docência, criança, ensino e aprendizagem, que estavam indiciados nos textos e nas orientações da formação.

Tem como objetivo buscar outros-novos (GARCIA, 2013) sentidos e significados para a prática pedagógica a partir da participação docente no contexto dos programas nacionais de formação continuada a partir das narrativas de um grupo de professores da rede pública da Região Metropolitana do Rio de Janeiro que, por três anos, participaram dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A abordagem epistemológica *teóricometodológica* se inscreve nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2003) à caça dos detalhes, sinais, pistas e indícios (GINZBURG, 1989) nas narrativas das professoras, assumindo, a partir de Ginzburg, incapacidade de ver diferenças nos “objetos- narrativas” pelas próprias características do olho humano. A busca é nos pormenores, onde a princípio só era “visto” identidade e permanência, e que provoquem reflexões sobre a potência dos encontros de/com professores. Docentes que, através das redes de conversações (CARVALHO, 2009), utilizaram o tempo para entretimento de relações de confiança, parceria e solidariedade, enredaram-se na tessitura de redes de *saberesfazerespoderes*.

A pesquisa não pretende se aprofundar na proposta oficial que será apresentada em linhas gerais no capítulo seguinte, porque meu interesse é “falar de dentro”, porém alerta que esse “dentro” está marcado pelo vivido e, por conseguinte, pela própria formação. Busco problematizar as compreensões sobre escolas, professores e formação como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que fomos/somos. Ainda com Oliveira (2013), procuro reafirmar a necessidade de marcar uma opção epistemológica 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”, por isso o trabalho foi tecido a partir do conceito de *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013), partindo do entendimento de que a atuação dos professores nos/com os currículos praticados está intrinsecamente em diálogo com seus *sentiresfazeres*. Vale ressaltar que os professores-cursistas-parceiros são entendidos como sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas e histórias de vida que tecem redes de *saberesfazeres* durante/com/contra/apesar das formações continuadas.

A noção de encontro (GARCIA, 2015) como processo formativo está afinada à ecologia de saberes<sup>2</sup> (SANTOS, 2010, p. 117), opção epistemológica e política que reconhece a diversidade, procurando combater o desperdício dos saberes silenciados, buscando provocar “interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis”. A partir desse entendimento, há o reconhecimento dos muitos saberes em circulação no mundo e que neles existem não-saberes, também diversos, e por isso não há conhecimento absoluto nem ignorância plena.

As narrativas utilizadas como método de investigação e experiência formativa cooperam, segundo Reis (2014, p. 124), na aproximação entre sujeitos pesquisados/pesquisadores, possibilitando uma maior compreensão sobre os significados que atribuímos ao que vivemos/sentimos/fazemos cotidianamente nas salas de aula, refletindo sobre processos de *aprenderensinar*.

As narrativas produzidas nos encontros com/entre/de professores-cursistas-parceiros me possibilitaram rastrear desestabilizações às representações hegemônicas de docência e escola e perceber o quanto esses encontros potencializaram a tessitura de *novasoutras* percepções. Elas sugerem que redes de conversações provocam, motivam, possibilitam o enredamento de redes de *saberesfazeresepoderes* solidários e fraternos.

Para Benjamim (1985, p.223), a narrativa produz sentidos. Entrega-se ao ouvinte/leitor, possibilitando que ambos, tanto o narrador como quem o ouve/lê, compartilhem de um fluxo narrativo comum. São histórias, acontecimentos e personagens que se articulam e se constituem como uma rede tecida entre eles. Nelas caçamos rastros das tessituras em rede que possibilitaram que professores-cursistas-parceiros se sentissem mais confiantes a arriscar e inovar práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas, fazendo uma bricolagem com e na prescrição oficial, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses, segundo interesses e regras próprias.

---

<sup>2</sup> A noção de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos será aprofundada no capítulo 2.

Acreditando na potência da ação coletiva, utilizei como estratégia da pesquisa acessar redes de conversações que provocaram produções curriculares umedecidas por *conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas* (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.5) daquele grupo de professores-cursistas-parceiros. Também como escolha metodológica, a pesquisa caminhou na caça de sinais presentes nas narrativas, *pistas infinitesimais* (GINZBURG, 1989) que permitiram captar aquilo que foi produzido pelos/nos encontros, possíveis deslocamentos e reconstruções, compreensões menos hegemônicas sobre criança, escola e sociedade, na tentativa de apresentar outras possibilidades de avaliar o impacto do Pacto nos docentes para além dos documentos oficiais de avaliação do PNAIC.

Tenho aprendido com Certeau (2008) que o praticante ordinário cria, no uso, um espaço de jogo nas maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, instaura pluralidade e criatividade. Estou mergulhada (ALVES, 2003) nesta formação continuada e, como consumidora, venho fabricando, a partir das sucatas, outras possibilidades de viver a formação, uma (des)formação poética e astuciosa, possibilidades de resistência, um re-existir por dentro.

A pesquisa se organiza em três grandes áreas que se entrecruzam durante a escrita, tais quais as notas musicais presentes nos cantos dos galos e que buscam se harmonizar para dar sentido ao amanhecer-dissertação. No primeiro capítulo, como um conjunto de notas musicais de tom mais grave, apresento o PNAIC que me foi oferecido para consumo (CERTEAU, 2013), que conheci, vivi e partilhei em três anos de mergulho (ALVES, 2003) na formação. Em seguida, estarão os autores, noções e conceitos que teceram a rede de sustentação *teóricometodológica* que me permitiu lançar o canto-pesquisa. No terceiro capítulo, trago o mais íntimo: fios da memória que construíram a professora/pesquisadora/narradora/ e tantas outras que sou. Redes que contribuíram no *sentirpercebercontar* o que aqui apresento, me comprometendo com o pesquisado-narrado. Entre esses fios, está presente a minha experiência nas outras formações continuadas de professores oferecidas pelo Governo Federal desde a década de 90, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pró-letramento<sup>3</sup>. Encerro a dissertação trazendo o canto de minhas companheiras-de-pesquisa, de melodia mais suave e delicada, cantos que teceram narrativas, professoras-cursistas-parceiras, que entrecruzadas em suas palavras e práticas possibilitaram a produção dessa pesquisa e que seguem produzindo luz-balão em suas salas de aulas, possíveis de nominar como (en)canto de *ensinaraprenderpartilhar*.

---

<sup>3</sup> A apresentação formal das formações citadas se dará em capítulo específico.



## 1 O CENÁRIO ONDE SE ERGUE A TENDA – Entendendo o PNAIC

Este capítulo se tece a partir de minha experiência como professora orientadora do Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Pretende, a partir “de dentro”, como peça de uma maquinaria (GALLO, 2011), lançar um canto crítico ao que *vivipartilhei* nos anos de 2013 a 2015, com um grupo de trinta professores alfabetizadores de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro.

O PNAIC, foi criado pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013<sup>4</sup>, documento legal convertido da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, com objetivo de “assegurar “ que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, reduzindo a distorção idade-série, melhorando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores<sup>5</sup>.

A definição de uma idade certa: oito anos! Anunciada no título da política pública, me causou estranhamento, porque, em meu entendimento, de acordo com o que havia aprendido desde o primeiro curso de formação de professores, seria a criança que construiria sua realidade e sua aprendizagem como um ser humano singular. Desta forma, não conseguia compreender como o estabelecimento de metas genéricas, iguais para todos, conseguia se articular aos pressupostos básicos das teorias do desenvolvimento infantil estudadas ao longo do curso de formação em educação.

Além disso, ao conhecer a estrutura do programa, pude perceber que se tratava de um arcabouço de coordenadores gerais, supervisores e formadores regionais, coordenadores municipais, orientadores de estudos e professores alfabetizadores. Respal dava-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009<sup>6</sup>. Estabelecia-se, pela primeira vez no Brasil, remuneração com bolsa de iniciação científica a toda cadeia formativa, com valores também hierarquicamente organizados, que variam de R\$ 2.000,00 (Dois mil reais) a R\$ 200,00 (Duzentos reais), sendo os professores alfabetizadores os que recebem o menor valor.

---

<sup>4</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm)> Acesso em: 27/08/2016.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 13/11/2015.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 02/08/2016.

O Programa se inscreve nas ações do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei 13.005/14, de vigência decenal (entre 2014 e 2024) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos dez anos seguintes à aprovação. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade e que promovem o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo refere-se ao ensino. Há metas para:

o atendimento escolar universalizado; a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade de ensino; a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania; a democratização da gestão escolar pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; a efetiva aplicação de recursos públicos em educação; a valorização dos profissionais da educação; e a promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Destaco a quinta meta estruturante do PNE, que se atém a garantir a alfabetização de todas as crianças, de forma plena, até o final do ciclo de alfabetização – correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental – durante os primeiros cinco anos de vigência do plano (BRASIL, 2014, p. 27). O atendimento a essa meta se concretiza na criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Vale ressaltar que a determinação de uma “idade certa” para a plena alfabetização das crianças é uma exigência daqueles que elaboraram a formação, não sendo uma orientação explícita do Plano Nacional de Educação.

Segundo informações divulgadas pelo Governo Federal (2013), as ações de formação custariam R\$ 3,3 bilhões nos anos de 2013/14, tendo sido previstos cerca de quinhentos milhões para premiações a professores com “bom desempenho”<sup>7</sup>, ação até hoje não realizada.

Com o PNAIC, estados e municípios aderiram ao compromisso formal de investir na alfabetização em língua portuguesa e em matemática; participar da realização de avaliações anuais universais feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para concluintes do 3º ano do ensino fundamental e receber apoio gerencial<sup>8</sup>.

<sup>7</sup>Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/pnaic-pacto-leva-mais-de-3185-mil-professores-as-salas-de-aula>. Acesso em 03/06/2016>.

<sup>8</sup> Disponível em <[www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf)>. Acesso em 16/06/2016.

Em 30/01/2013, o MEC anunciou que praticamente todos os municípios brasileiros aderiram ao Pacto<sup>9</sup>.

No final do ano de 2012, a Secretaria de Educação do município, onde era servidora estatutária, fez um concurso interno para selecionar 14 orientadoras de Estudos do PNAIC. Os requisitos para a função, segundo documentos do MEC, eram: ser professor efetivo da rede pública de ensino com licenciatura plena; ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetização do ensino fundamental há no mínimo três anos e/ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. Um requisito prioritário era ter sido tutor do Programa Pró-Letramento e disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. Atendendo a todos os critérios, fui selecionada e, de 2013 a 2015, participei do curso de formação de orientadores de estudos. Uma formação preparada pela UFRJ com carga horária semelhante à de um curso de extensão (180 horas).

No início do ano de 2013, participei do curso de formação de orientadores com professores formadores com carga horária de 120 (cento e vinte) horas, com ênfase em Linguagem. Em 2014, os encontros formativos tiveram duração de 160 (cento e sessenta) horas, com foco em Matemática. Em 2015, a formação, com duração de 80 (oitenta) horas, caminhou pelos estudos sobre currículo, o lúdico e interdisciplinaridades.

Os documentos de implantação do PNAIC estabeleciam obrigatoriedade de vínculos com universidades públicas, chamadas de Universidades-Parceiras, responsáveis pela formação dos orientadores de estudos. No Rio de Janeiro, o convênio foi estabelecido com a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ<sup>10</sup>. Porém os supervisores, coordenadores e formadores, membros designados pela instituição acadêmica citada, poderiam ser das diversas universidades federais e estaduais sediadas no Estado conveniado, no presente caso, a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UFF – Universidade Federal Fluminense e UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Os encontros que pude vivenciar foram com formadores experientes na educação básica. Eram professores como eu, que atuavam em salas de aula e dialogavam, a partir do que era *vividopartilhado* dentro da escola, sobre o que é tecido cotidianamente para além do estabelecido oficialmente nas normas, orientações e nos cadernos de formação. O tratamento,

---

<sup>9</sup> Disponível em <[www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf)>. Acesso em 19/06/2016.

<sup>10</sup> Disponível em <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos.../pnaic\\_cad\\_apresentacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos.../pnaic_cad_apresentacao.pdf)>. Acesso em 20/01/2016.

ao se referir às professoras-alfabetizadoras, as incluíam. Utilizavam a primeira pessoa do plural, nós, e isso para mim era um indício favorável. Com Gomes (2012, p.284), compreendo que vivenciei:

Redes que, ao contrário do que muitos dizem, afirmam a potência desses encontros e da luta diária de muitos professores para alargar os limites dessas convivências, se aproximando das várias realidades que pulsam no sonho e na ação dos professores e dos estudantes e da própria sociedade, que continua tentando inventar e reinventar uma escola pública, apesar dos discursos de negação (...).

Se os diálogos e as experiências com os cotidianos das escolas públicas do primeiro segmento do ensino fundamental foram marcas das diversas formadoras que tive ao longo desses três anos, percebia, entretanto, que não havia continuidade teórico-metodológica entre elas. Em cada ano foi equipes diferentes de formadores, cada um desses grupos carregando experiências e formações distintas, entendimentos por vezes opostos sobre *ensinoaprendizagem*, currículo, alfabetização, entre outros, uma variada riqueza de *saberesfazerespoderes*.

As equipes de formadores eram desfeitas e refeitas sem comunicação ou explicação sobre os critérios que teriam norteado a nova configuração. Acredito que isso acontecia por motivos relacionais entre os integrantes das equipes, questão que não me deterei, por não acrescentar à discussão proposta. Sabíamos das trocas no ano seguinte, quando chegávamos para estudar. Também não havia estabilidade nas organizações das turmas de formação das orientadoras de estudos, nem critérios explícitos ou indiciários que justificassem as enturmações realizadas. Em cada novo período de estudo, novos colegas, outros municípios, experiências e enredamentos. Movimento que, se tem a riqueza da novidade, de outras possibilidades, novos fios para se entretecerem aos anteriores, também tem o risco de tornar as articulações descontínuas e frágeis. Com Manhães (2008, p. 82), entendo:

Os percursos de formação, portanto, não são lineares, mas sim vividos em vias labirínticas: Não são rupturas com o passado, e sim novas aberturas que tecem as dimensões temporais e espaciais, mesmo que em alguns momentos essas narrativas tenham um certo “ajuste de contas” com esse passado.

Os encontros de formação, no primeiro ano, ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, num polo denominado Metropolitana II, reunindo os municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Nos dois anos posteriores, os encontros foram realizados em Niterói, unindo além do município-sede, os municípios de São Gonçalo, Itaboraí e Tanguá. Porém a

periodicidade bimestral e a duração de quatro dias, com carga horária de oito horas diárias, foi a mesma nos três anos de PNAIC.

Compreendo que as especificidades da organização de uma formação continuada também são elementos que constituem o praticante (CERTEAU, 2008) (des)formando-o. Desta forma, reflito que sou *produtoprodutora* desse processo, me tornando orientadora de estudos que fui/sou, diante das confluências, oposições e adversidades enfrentadas, nuances e tonalidades distintas do *vivenciadopartilhado*, naqueles *espaçostempos*. Eram mudanças de objetivos, dinâmicas organizativas, metodologias de trabalho, concepções de *ensinoaprendizagem* que me constituíam e me ajudavam a *pensarfazerpensar*.

Trabalhando na perspectiva dos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2006, p.79) e a crítica que faz da razão metonímica, entendida como *obcecada pela ideia de totalidade sob forma de ordem*, assumo que o PNAIC, de abrangência nacional, com mil teias, redes e fios incontáveis, produzidos nos mais diversos municípios do país, não se resumiu à experiência aqui narrada. A pesquisa caminha no sentido de um processo de autoescuta, num movimento de investigação que ainda é (des)formação, entendendo que sou ator-autor (SOUZA, 2008) dos percursos *vividossentidospartilhados*. Nesse processo, aprendo com Souza (2008, p.88) que:

Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento do modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização.

O trabalho que faço com as memórias, algumas já descortinadas e outras que entreteço ao longo desta escrita, tem a pretensão de trazer cenários e contextos onde fui/sou constituída como professora. A adesão a um novo programa de formação docente em âmbito nacional não acontece no vazio, é mais um fio de uma tessitura também conhecida como história de vida, cuja narrativa é, portanto, uma autobiografia. Entendo, ainda com Souza (2008, p. 92), que a aprendizagem-experiencial está embasada “numa prática, num saber-fazer pelas experiências”. Segundo ele, a autobiografia:

possibilita ao sujeito aprender pela experiência através de recordações-referenciais circunscritas no percurso de vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa. (SOUZA, 2008, p. 93)

Compartilho com Certeau (2008) a compreensão de que são os múltiplos acontecimentos, encontros, histórias, experiências cotidianas que produzem lógicas e modos de

*saberviverfazer*. Nessa tessitura, pretendo inscrever meu entendimento sobre o PNAIC como uma proposta que pretende operar na lógica da racionalidade técnica, a partir de um conjunto de regras e dispositivos hierarquicamente impostos, partindo do pressuposto de que se a escola não vai, bem basta ensinar procedimentos aos professores, compreendendo que o processo *ensinoaprendizagem* se dá na aplicação de um treinamento descontextualizado e prescritivo.

Um dos indícios (GINZBURB, 1989) da afirmação que faço é a formatação dos textos, artigos e relatos de experiência que compunham os cadernos de formação elaborados pelo Ministério da Educação. Em 2013, os cadernos de estudo eram compostos por artigos dos autores do material didático do Pró-letramento-Linguagem, apresentando resumidamente as concepções teóricas sobre alfabetização, letramento e gêneros textuais, excluindo, tal como no programa anterior, o debate das concepções de currículo. Compreendo com Garcia (2013) que os princípios técnicos do programa estão estreitamente relacionados a uma visão técnica de currículo. Desta forma, a compreensão de currículo operada, explicitada pelos elementos que o caderno de formação traz, reforça o entendimento de uma concepção técnica da formação, do currículo, de conhecimento e, por conseguinte, de aprendizagem.

Figura 1 - Tabelas descritivas de habilidades e competências

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Figura 2 - Tabela dos direitos de aprendizagem dos estudantes de Língua Portuguesa

### Direitos gerais de aprendizagem: **Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

A compreensão de uma abordagem técnica da formação é corroborada pelas tabelas descritivas de habilidades e competências já utilizadas no programa anterior e o acréscimo de tabelas sobre os direitos de aprendizagem dos estudantes por área de conhecimento: linguagem, matemática, ciências, geografia e história. Esse material, referente ao primeiro ano do curso é, no meu entendimento, um resumo apressado, retalhos mal compostos do programa anterior.

Em 2014, o material para estudo da Matemática nas séries iniciais reduziu o espaço destinado à teoria e deu ênfase às atividades práticas, relatos de experiências e propostas de jogos matemáticos. No ano seguinte, 2015, a concepção dos cadernos novamente foi alterada e passaram a ser compostos por artigos de professores universitários de linhas teóricas diversas, estudiosos dos temas abordados (currículo, interdisciplinaridades, ludicidade, entre outros).

Algumas indagações sobre a diversidade de assuntos e de modo de abordagens ficaram sem respostas: será que as mudanças nas concepções dos cadernos ao longo dos anos foram resultados das negociações de forças políticas que atuam no campo da pedagogia? Os materiais que foram se tornando mais plurais, contemplando as diversas pesquisas na área da educação, poderiam ter sido produzidos pelas disputas por sentidos de formação e currículo, operada pelos próprios praticantes, professores alfabetizadores, orientadores de estudos, formadores, coordenadores, universidades, ao longo da formação?

Se por um lado havia a cada ano muitas novidades nas concepções, orientações e coordenações do PNAIC, no que se refere às formações com a universidade, por outro lado, os encontros mensais, entendidos como (des)formação, entre mim, orientadora de estudos e um grupo fixo de 30 professores alfabetizadores de diversas escolas da mesma rede de ensino se

mantinham, uma contradição potente na descoberta de frestas ao que oficialmente era proposto. Na concretização das propostas que nos situavam nesses papéis, de mediadora e aprendentes, subvertemos a ordem, não de forma consciente, mas nas lacunas e frestas deixadas pelas modificações das equipes formadoras.

A proposta de reprodução de modelos de ensinar e aprender estavam na concepção do PNAIC, podendo ser percebida já na própria estrutura do material de formação, chamado de “cadernos de estudo”. Esses cadernos traziam sugestões de planejamentos detalhados sobre a forma “adequada” para trabalhar o tema estudado, inclusive com indicações de livros de literatura infantil, indagações que deveríamos propor e atividades de casa para as cursistas, uma receita pronta e rápida a ser seguida. Em algumas narrativas é possível observar que as *professorascursistasparceiras* perceberam que era o único traço repetido nos cadernos dos diversos anos de formação. Apresento algumas para ilustrar:

Início mais esse ano de encontro com nosso grupo, animada e feliz. Sei que aprenderemos juntas e misturadas. Sei também que o material didático não vai chegar a tempo e quando isso acontecer olharemos para as páginas finais e suas sugestões para os encontros e confirmaremos que fizemos muito melhor do que seus formuladores podiam supor (Claudia, 2013).

O PNAIC sempre nos surpreende. Todo ano muitas novidades, assuntos, propostas. Só não muda as sugestões para os encontros. Que bom que a gente não segue o roteiro (Carla, 2013)

### Figura 3 - Sugestão de planejamento - Caderno 1 Unidade 1 Sugestões de atividades para os encontros em grupo

#### 1º momento (4 horas)

- 1 – Fazer dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- 2 – Discutir sobre as informações gerais do Programa / explorar o material.
- 3 – Fazer contrato didático.



4 – Ler texto para deleite:  
“João das letras”, de Regina Rennó.

- 5 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 6 – Ler o texto 1 (Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais); discutir sobre quais são as implicações da adoção de um currículo inclusivo.
- 7 – Resgatar as memórias de alfabetização dos integrantes da turma, identificando se foram vivenciadas experiências na perspectiva do currículo inclusivo.

A quantidade de materiais pedagógicos destinados aos professores-cursistas do PNAIC é outro fator que desperta atenção, porque, além dos cadernos de estudo, foram entregues livros

teóricos de pedagogia, livros didáticos para os alunos, dicionários de Língua Portuguesa para as crianças e adultos, jogos fonológicos de alfabetização, livros de literatura infantil e softwares de apoio à alfabetização, arsenal que dialogava entre si em termos de recorte curricular.<sup>11</sup>

Compreendo assim que, para além de uma ação voltada à melhoria da alfabetização no país, o PNAIC envolveu outros propósitos, naquele momento ainda desconhecidos pelos praticantes, mas indiciados nos documentos oficiais de implantação do Programa e que hoje se apresentam com a imposição de um currículo nacional único. No documento orientador do PNAIC 2014 está estabelecido:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.<sup>12</sup>

Com a definição de conteúdos aliada a processos avaliativos em larga escala dos anos iniciais da educação básica, o programa impõe um currículo, dificultando o exercício da autonomia docente e a pluralidade de práticas pedagógicas. A Portaria nº 867/2012, art. 1º, que instituiu o PNAIC, anuncia a aferição da alfabetização via exame periódico específico que deverá abranger:

I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;  
 II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do terceiro ano do ensino fundamental;  
 III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012e)

Confirma-se, pelo trecho destacado, a intensificação da política de responsabilização meritocrática e gerencialista, a partir da implementação de uma política de alfabetização fundamentada em resultados de testes e busca por índices pré-estabelecidos. Uma gestão da educação que busca colocar limites aos currículos escolares, haja vista que as disciplinas avaliadas são língua portuguesa e matemática, bem como atribuiu ao professor ou à escola a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, já que “oportunidade igual” é

<sup>11</sup>Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/materiais>> Acesso em 27/01/2016

<sup>12</sup> Disponível em [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento\\_orientador\\_2014\\_versao\\_site.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf). Acesso em 03/12/2016

dada a todos. Desvia-se o olhar das mazelas educacionais, destitui-se este processo de seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos, foca-se mais uma vez na técnica.

Os três anos de PNAIC se trataram, no meu entendimento, de mais uma etapa de preparação para a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a imposição de um currículo único para a alfabetização no país inteiro. Uma fabricação foucaultiana, de maneira sutil e produtiva, que vai imbricando a formação de professores, material didático dos alunos, obras de literatura infantil, softwares educativos, provas de avaliação externa e a divulgação pela/para a mídia dos índices de proficiência por escola. Sússekind (2014, p. 1525), em diálogo com a compreensão de Freitas (2014), que afirma que:

Já temos uma Base Nacional Comum, aponta com clareza a consonância do que vem sendo feito por muitos municípios com aquilo que percebo nas propostas do PNAIC. Temos assistido gestões municipais investindo menos na valorização do trabalho de seus professores do que em abarrotar as escolas de materiais, projetos e currículos prescritivos, impingir conteúdos e testes padronizados e implantar políticas de responsabilização. A tendência identificada pelo estudioso da área de avaliação, dá mais sentidos ao papel magistral que uma BCN (sic) pode ter como responsabilização e desmoralização, des-credibilização (SANTOS, 2010), ou, como prefere Pinar, a demonização dos professores.

Porém, se havia/há uma estrutura encadeada de controle, monitoramento e avaliação, ao mesmo tempo há os praticantes (CERTEAU, 2008) que usam o PNAIC a seu modo, sejam eles supervisores, coordenadores, formadores, orientadores ou professores, caçando, astuciosamente, com jeito próprio e táticas, criando usos daquilo que lhe é imposto. Com Certeau (2008, p. 100-101), entendo que:

a tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo” como dizia Von Bulow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetável. Ela opera golpe a golpe, lance a lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Nesses anos, mesmo com as mudanças das equipes de formação e ampliação das normas, não fui cobrada pelos professores-formadores em apresentar planejamentos prévios, mesmo quando a entrega do plano de aula estava estabelecida no contrato didático inicial. Seriam subversões do imposto, a negação de exercer controle, por discordância? Estabelecíamos, nós orientadoras de estudo e formadores, o compromisso de tratar com o nosso

grupo de professores alfabetizadores de uma determinada temática a partir do *discutidovividopartilhado* nas formações. Combinados sutis, esquecimentos propositais, escapes táticos? Por vezes, havia a tentativa de alguma supervisão regional impor que fizéssemos planejamentos únicos por município, mas sempre escapávamos ou fazíamos como tarefa, num acordo mútuo e silencioso de que esses não seriam executados.

Quando cobrada a fazer relatórios descritivos de minhas ações ou apresentar dados sobre a aprendizagem das professoras ou alunos, argumentava a partir da falta de estrutura disponibilizada pelo município ao qual estava vinculada, e isso bastava para suspender a cobrança.

Refletindo sobre a experiência, considero que, além de subversão dos praticantes e a compreensão de que algumas exigências eram inócuas, sabíamos da existência de avaliações externas monitorando, a seus modos e com seus critérios, a “aprendizagem” das crianças, tornando qualquer outro instrumento de controle redundante.

### **1.1 A Avaliação nacional da alfabetização, braço do PNAIC – a quem interessa?**

Na estrutura do PNAIC, a verificação do aprendizado tem papel relevante. De acordo com os documentos do programa, a avaliação se organiza em três eixos: processuais, Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

Porém o debate sobre a dimensão processual do processo avaliativo ficou reduzido a um único encontro formativo, contrariando minhas expectativas, porque entendo que é esta que dialoga com os complexos modos de *ensinaraprender*. Entendo que os outros instrumentos, Provinha Brasil, de função diagnóstica, e a ANA, de verificação externa, são controles externos, distanciados das realidades cotidianas que são tecidas no chão da escola, e por isso incapazes de perceber a multiplicidades de experiências e saberes que são produzidos pelos meninos e meninas.

A Provinha Brasil é aplicada pela professora regente aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental. A ANA<sup>13</sup> (Avaliação Nacional de Alfabetização) é uma avaliação a que são submetidos os alunos ao final do 3º ano do primeiro segmento do

---

<sup>13</sup> Disponível em [www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf). Acesso em 16/01. 2016.

Ensino Fundamental, aplicada por um agente externo à escola, ligado ao INEP, que corrige e envia as notas para a escola.

A primeira Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA<sup>14</sup> foi aplicada em 2014, em 49 mil escolas, para cerca de 2,3 milhões de estudantes, e teve a pretensão de produzir “*indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras*”. Alardeou que se tratava de *uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, com o propósito de realizar uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes*<sup>15</sup>. Os resultados foram largamente divulgados pelo próprio MEC à grande imprensa.

O jornal O Globo, no dia 17 de setembro de 2015, na manchete de capa, anunciava que, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização, 56,17% dos alunos brasileiros que estavam no último ano do Ciclo de Alfabetização só conseguiam, no máximo, localizar uma informação explícita em textos mais compridos se ela estivesse na primeira linha.

Figura 4 - Notícia sobre os resultados da ANA 2014 - Globo.com



O Ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro, em entrevista coletiva, afirmou que, na escala de leitura, é considerado um desempenho inadequado aqueles que atingiram o nível 1 de proficiência, capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas, dos cinco níveis existentes<sup>16</sup>, onde

<sup>14</sup> Cf. art.9º, inciso IV da PORTARIA Nº.867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 16/01/2015.

<sup>15</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em 19/01/ 2016.

<sup>16</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25/10/2016

ficaram 22,21% das crianças brasileiras. Esses critérios foram definidos pelos técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, segundo eles, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha. Para esses “especialistas em educação”, crianças que apresentem níveis 1 ao 3 não aprenderam o esperado. É o caso de 34,46% das crianças brasileiras, segundo os resultados da ANA de 2013. Já em matemática, são considerados insuficientes o aprendizado nos níveis 1 e 2, onde estão 57,07% dos alunos avaliados. Para melhor compreender aspectos político-ideológicos dessas avaliações, utilizo-me das reflexões de Esteban (2012, p. 573):

A proposição de processos avaliativos ancorados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade é indispensável à diferenciação dos sujeitos. O padrão estabelece o que se considera normal, o que o torna também normativo, funcionando muitas vezes como uma imposição. Nesse sentido, avaliar apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta, desqualificado por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos.

Os dados apresentados na entrevista coletiva do ministro foram apresentados como verdade, descrição da realidade da alfabetização no Brasil sem a prometida *análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes*<sup>17</sup>, item que constava nos documentos de implementação do PNAIC, e não foi utilizado na reflexão sobre os resultados.

Entendo que as avaliações padronizadas negligenciam complexidades culturais, históricas, sociais e econômicas em que estão “mergulhadas” as escolas e os sujeitos. Muitas convivem com diversos tipos de violência (entre elas, a imposição de um currículo único), há também precariedade de material, falta de água, de carteiras, de ventiladores (em regiões que registram temperaturas superiores a 40°), escassez de merenda, bibliotecas, quadras de esporte, laboratórios de informática.

Não foram acrescidos na análise dos resultados da prova as condições desumanas às quais estão submetidos os professores por todo o Brasil, com salários abaixo do piso mínimo estipulado para a categoria, que é de R\$ 1.917,78 (mil, novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos) para 40 horas de trabalho, valor este que considero injusto diante da responsabilidade política e social que temos, já que é muito abaixo de outras profissões com a mesma formação acadêmica. Trata-se de uma complexidade grandiosa e dívidas históricas que nenhum índice, prova, número, relatório pode ter a pretensão de trazer como o real.

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 19/01/2016

Os (péssimos) resultados aferidos pela ANA foram alardeados pelo MEC na entrevista, mas não foi ressaltado que a testagem era experimental e que, por isso, nenhum docente, nem mesmo os cursistas do PNAIC, teve acesso à matriz de referência da prova e nem aos critérios de correção que norteariam a avaliação.

Assim como não foram divulgadas com tanto destaque as altas cifras envolvidas nesse empreendimento, favorecendo investidores que ocupam o ranking dos bilionários brasileiros, tais como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Tecnologia e Sociedade – ITS<sup>18</sup>, Instituto Inspirare<sup>19</sup>, Instituto Votorantim<sup>20</sup>, Instituto Camargo Corrêa<sup>21</sup>, Fundação Lemann<sup>22</sup>, Elos Educacional<sup>23</sup>, Instituto Pró-Livro<sup>24</sup>, entre outros. Com Esteban (2012, p. 574), entendo que:

A dinâmica escolar demanda atenção à sua complexidade. As determinações que emanam das políticas públicas, os sujeitos diretamente envolvidos nos procedimentos escolares e seus *saberesfazeres* 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 dos 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.

Com cifras na casa do bilhão – em 2013 foram R\$ 1,5 bilhão e R\$ 1,8 bilhão em 2014 –, trago, das reflexões de Nilda Alves (2015), uma indagação: “Quem avalia?” Quais os interesses desses peritos, que, ao avaliar, de forma *rápida, clara e indiscutível, não permite ser avaliado*? Quais interesses estão sendo defendidos quando se aplica uma avaliação de alto custo, sem fornecer claramente os parâmetros de “qualidade” que nortearão aos professores? Estudantes? Sociedade? Quem me ajuda a caminhar para resposta é a própria autora:

Respondendo a essa pergunta, alguns decidem que só certos eleitos podem avaliar, porque são competentes. Essa competência é entendida, como nos diria Certeau (1994), não a partir de um campo de conhecimento, mas a partir de um lugar do qual se diz a si mesmo: “Eu sei, porque posso.” A perícia, a competência, não sendo assim adquirida, é em verdade, apropriada, tomada, decidida pelo próprio, não por uma

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://itsrio.org/projects/plataforma-brasil/>>. Acesso em: 09/09/2015.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09/09/2015.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.institutovotorantim.org.br/pt/>>. Acesso em: 09/09/2015.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.institutocamargocorrea.org.br/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 09/09/2015.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 09/09/2015.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.eloseducacional.com/>>. Acesso em: 09/09/2015.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 09/09/2015.

decisão individual, mas por expressão de interesses do grupo de poder ao qual aderi (ALVES In GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p.104).

Apesar dos documentos oficiais afirmarem que o PNAIC é entendido como um *conjunto das atividades de formação {...}, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente*<sup>25</sup>, o que vivenciei, diante da apresentação dos resultados da ANA, foram processos analíticos que negaram a complexidade das escolas, reduzindo tudo às leis de causa e efeito, crendo que quantificações matemáticas dão conta de explicar uma realidade, no singular, porque acreditam que exista uma única. São entendimentos e ações baseadas na razão metonímica, que, segundo Santos (2006), é uma das que compõe a razão indolente, racionalidade em que se fixa a modernidade e que reivindica para si como única forma válida, tomando a parte como o todo, afirmando a existência de uma única lógica, se impondo pela via do “pensamento produtivo” e do “pensamento legislativo”, limitando a compreensão do mundo.

A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como a de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. (SANTOS, 2010, p. 97)

Com Santos (2010), reafirmo meu entendimento que é esta a lógica da estrutura do PNAIC, onde o professor alfabetizador é visto como mero “aplicador” de um currículo aprendido nos cursos de capacitação. Dentro dessa perspectiva, se o cursista aprendeu direito o que a universidade ensinou, se usou o material correto, no momento certo, do jeito indicado, seus alunos deverão ter bons resultados nas testagens aplicadas, e ranqueadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Segundo o livreto de apresentação do PNAIC<sup>26</sup>:

O INEP aplicará uma avaliação universal no final do 3º ano para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar. Os dados serão disponibilizados logo no início do ano seguinte para elaboração de estratégias de prosseguimento do trabalho escolar {...}. Uma avaliação externa universal é importante, pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta. (SANTOS, 2010, p.34).

<sup>25</sup> Disponível em <[http://www.pacto.mec.gov.br/images/.../documento\\_orientador\\_2015\\_versao\\_site.pdf](http://www.pacto.mec.gov.br/images/.../documento_orientador_2015_versao_site.pdf)> Acesso em 19.09/ 2016.

<sup>26</sup> Disponível em <[http://www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). > Acesso em 20/11/2016



## 2 FIOS QUE SUSTENTAM AS REDES

“ Poeta, ouvidor, desenhista, músico, malabarista... comediante o que for / Todo mundo procura um lugar, pra poder compartilhar... da dor e da alegria / Sarau em Arcoverde só de sexta venho aqui reivindicar eu quero isso todo dia para os manos daqui... para os manos de lá!  
Tem horas que a gente se pergunta / Por que é que não se junta tudo numa coisa só?

*Teatro Mágico*

As escrivinhações da introdução já anunciaram alguns autores e noções que me auxiliaram na tessitura deste texto, referendando minha filiação às pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; FERRAÇO; PEREZ, 2008), na compreensão de que, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é um *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos e conhecimentos.

A noção da tessitura de conhecimentos em rede (ALVES; OLIVEIRA, 2008), em que teoricamente se sustentam essas pesquisas, as levam a trabalhar com a ideia de processos, e não de objetos, com a dúvida e a incerteza permanente, assumindo a impossibilidade de verdade como absoluto e aceitando os pontos cegos, a incompletude de nossa compreensão. São pesquisas que entendem os múltiplos contextos cotidianos (SANTOS, 1995) como espaços vivos e pulsantes, de criação no uso dos produtos e regras supostamente impostos pelo poder proprietário (CERTEAU, 2008). Neste “porto” busco “ancorar” teórica e metodologicamente este trabalho.

Os pesquisadores do campo onde me incluo assumem o mundo em sua complexidade (MORIN, 2007), buscando apreender o real na sua unidade e multiplicidade, ou ainda, nas palavras de Morin, na sua *unitas multiplex*; trata-se de, abdicando do entendimento de um tempo linear e de determinações causais, ao modo das concepções tradicionais, pensar o imprevisível, o circular, o recursivo e o transdisciplinar.

Para esta tessitura, conto com pesquisadores do campo do cotidiano: Alves, Oliveira, Ferraço, Carvalho, Garcia, Süsseskind e Reis, entre outros, que em seus estudos problematizam os modelos “oficiais” de compreensão dos currículos e da formação de professores. De minha parte e com base nesses estudos é que busco compreender a (des)formação através dos

processos *vividospartilhados* pelo grupo de professores pesquisados. São autores que corroboram o entendimento de que os encontros de/com professores são exercícios potentes e processuais de provocações/reflexões sobre as atuações docentes e os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012).

Com Michel de Certeau (2008), alinhavo minha compreensão das narrativas e do *vividopartilhado* nos encontros do PNAIC. A partir de seus escritos, entendo que o que fizemos do programa, usando a nosso modo o tempo concedido pela “fábrica-PNAIC”, foi, entre os fios de nossos *saberesfazeres*, entretecer *outronovos saberesfazeres*, trabalhando no espaço, de forma tão livre e criativa quanto possível, como sucatas certeunianas. Os praticantes (CERTEAU, 2008, p. 87) caçaram frestas, “subvertendo-as a partir de dentro, não rejeitando ou transformando-as”.

Amplio meu entendimento sobre o que ocorreu naquela formação continuada, quando o autor faz uma analogia com os usos que as etnias indígenas fizeram daquilo estabelecido pelo colonizador espanhol.

Por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 2008. p. 94-95).

Em Certeau (2008), os praticantes são aqueles que usam aquilo a eles imposto, se reapropriando do espaço organizado, instaurando maneiras de fazer, mil práticas, em operações microbianas, alterando o seu funcionamento, em artes de fazer, de pensar, agir e combinar que é indissociável de uma arte de utilizar que ele associa à noção de tática já aqui explicitada.

A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 2008, p.46).

Tendo esse referencial, optei por enredá-lo à noção de tessitura do conhecimento em redes (ALVES, 2008; AZEVEDO, 2008; FERRAÇO, 2008) como potente *na produção de subjetividades, experiências e deslocamentos* (GARCIA, 2011). A imagem da rede exprime uma tessitura complexa, composta por *saberesfazerespoderes* (OLIVEIRA, 2013) dos sujeitos que a tecem e que permeiam *espaçostempos* coletivos de formação. A trama da tessitura é a metáfora que possibilita entender a complexidade ali entretecida, fios não uniformes, por vezes

emboçados, de multissaberes, com possibilidades de nós tensos e outros mais frouxos de difícil decifração.

A compreensão permitida pela fundamentação que adoto é a de que nós, *professorascursistasparceiras*, partilhamos e produzimos *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013), num PNAIC “para chamar de nosso”, entre tantos outros tecidos nos diversos grupos formados por todo Brasil, tecendo redes de *saberesfazerespoderes* que nos fortaleceram para desenvolver ações pedagógicas mais complexas, provavelmente mais plenas de sentido para nós e nossos estudantes. No espaço oferecido oficialmente pela formação, encontramos o tempo para pensar, planejar, criar, produzir, questionar e refletir. Oliveira (2013, p. 376) defende:

a ideia de que as *políticaspráticas* cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus *políticopraticantes* (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano e que, portanto, processos de *aprendizagemensino* – não gosto do “ensino” sozinho – são redes nas quais estão presentes as escolhas, os desejos e as possibilidades *políticaspráticas* expressivas dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz.

Na compreensão dessas noções, que se articulam com a noção de complexidade de Edgar Morin (1996), segundo a qual a parte está no todo e o todo está na parte, é que mergulhei (ALVES, 2001), metodologicamente, nos encontros e nas narrativas produzidas pelas *professorascursistasparceiras*, para ir além do que meu olhar pudesse captar no imediato e daquilo registrado nas produções escritas, utilizando todos os meus sentidos para buscar compreender o quanto os encontros potencializaram a tessitura de novas/outras percepções, desestabilizando as representações hegemônicas de docência, criança, conhecimento e escola.

Porém todos os fios até aqui entrelaçados possuem como base um novo paradigma de racionalidade, proposto por Boaventura de Sousa Santos (1997; 2010; 2011; 2013), que amplia a compreensão do campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e das práticas que ocorrem na vida. Sua proposta é de utilização de movimentos sociológicos outros para a compreensão do mundo: a expansão do presente e a contração do futuro, criando um espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social existente no mundo. Para isso, propõe um novo paradigma de conhecimento para a constituição de outra racionalidade.

O novo paradigma constitui uma alternativa [...] Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje o único exemplar. 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 que as promove (SANTOS, 1995, p. 328).

Esta nova racionalidade, denominada de cosmopolita, propõe perceber e combater o desperdício das múltiplas e complexas experiências, possibilitando tornar visíveis práticas sociais invisibilizadas, negligenciadas, deslegitimadas ou desconsideradas como aquelas que são produzidas cotidianamente por professores em suas escolas ou as produzidas nos encontros do PNAIC – pelos procedimentos excludentes da racionalidade moderna. São procedimentos que sustentam a racionalidade moderna, a razão indolente segundo Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 779-780), que se expressa por meio de quatro formas de racionalidade que subjazem à produção de conhecimento hegemônico do ocidente e à compreensão de mundo ocidental. São elas:

- *A razão impotente, também entendida como o determinismo realista, porque acredita que nada se pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela;*
- *A razão arrogante, o livre arbítrio, que não sente necessidade de exercer-se porque se sente livre;*
- *A razão metonímica, que entende o todo pela parte, e por isso reivindica e concebe como única, uma determinada forma de racionalidade;*
- *E, finalmente, a razão proléptica, que entende que o futuro está subordinado ao planejamento da história e ao domínio da natureza, e por isso o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.*

Para contrapor essas lógicas, as dicotomias próprias do pensamento moderno (homem-mulher, norte-sul, rico-pobre, etc.) e as relações de poder que as articulam, o sociólogo português propõe três procedimentos que subsidiam a razão cosmopolita: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução, propostas de entendimento do mundo que excede e refuta a hegemônica compreensão ocidental, operando na expansão do presente, possibilitando o *conhecimento e valorização da inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje* e a contração do futuro, reduzindo as expectativas ao possível. Segundo Oliveira (2012, p. 21-22):

A razão cosmopolita se volta contra o desperdício da experiência promovido pela razão indolente e busca tornar visíveis práticas sociais invisibilizadas pelos procedimentos da racionalidade moderna. [...] Na outra ponta da reflexão, encontra-se a necessidade de contração do futuro, no sentido da redução das expectativas

radiosas, consideradas possíveis mesmo quando incompatíveis com as experiências do presente(...)

Através da sociologia das ausências, Santos (2000) nos convoca a transformar as ausências em se fazer presentes, os objetos impossíveis em possíveis, em trazer para à “superfície” fragmentos de experiências que não foram socializados, porque tudo o que não existe foi produzido como tal pela ciência tradicional. A produção da não existência ocorre sempre que uma entidade, ideia, experiência é desqualificada e tornada invisível, ininteligível, descartada. A produção da não existência se concretiza através de cinco lógicas:

- A monocultura do saber e do rigor do saber, que cria a figura do ignorante, porque entende que a ciência moderna e a alta cultura são os critérios únicos de verdade e qualidade estética, considerando todo o resto como inculto;
- A monocultura do tempo linear, que produz o residual, porque entende que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Na dianteira desse “tempo”, seguem os países centrais, com seus conhecimentos, instituições e formas de sociabilidade. O resto é atrasado;
- A monocultura da classificação social, que gera o inferior, porque naturaliza as diferenças e as hierarquias. Compreende as relações de dominação como consequência e não como causa dessa hierarquia, e por isso a inferioridade é insuperável porque é “natural”;
- A monocultura da escala dominante, que desqualifica o local, porque considera irrelevantes outras escalas que não sejam as universais e globais, negando as produções particulares e locais.
- A monocultura da lógica produtivista, que concebe o improdutivo como aquele que não atende aos critérios de produtividade capitalista, já que compreende o crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, maximizando a geração de lucros.

Para Boaventura, essas são lógicas que subtraem o mundo, desperdiçando experiências. Entende, ainda, que a desinvisibilização dessas experiências permitiria fazer emergir possibilidades ainda-não realizadas inscritas no que já existe, levando-o a defender também a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, precisa ser pensada e percebida também como possibilidade. É necessária uma versão ampliada de realismo, incluindo as realidades ausentes, assim criadas, por via do silenciamento, da supressão e da marginalidade

daquilo que escapa às monoculturas hegemônicas, porque tudo que é inexistente, invisível na modernidade, foi construído para sê-lo.

No desenvolvimento dessa teoria de compreensão da racionalidade moderna, o sociólogo começa, mais recentemente, a trabalhar com a noção de pensamento abissal (2007), entendido por ele como um sistema de distinções visíveis e invisíveis que organizam o mundo, deslocando para lados diferentes de uma fenda abissal aquilo que é reconhecido como existente e aquilo que será tornado inexistente. A racionalidade indolente valida as visíveis, estabelecendo linhas radicais, dividindo aquilo que existe deste “lado da linha” e o inexistente, do outro lado, excluindo-o enquanto realidade social. Para melhor explicar a noção de fenda abissal, Santos (2007, p. 76) traz o exemplo das colonizações dos séculos XV e XVI.

a cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram subumanos. A questão era: os índios têm alma? Quando o papa Paulo III respondeu afirmativamente em sua bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*<sup>15</sup>, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e a ocupação dos territórios indígenas

Compreendo que aquilo que a pesquisa busca está invisibilizado pela razão indolente, e por isso utilizo-me do paradigma indiciário de Ginzurb (1989), método interpretativo que se centra nos resíduos, nos dados marginais, que podem revelar singularidades do que se pretende pesquisar, à caça de sinais, *pistas infinitesimais*, paradigma de que me utilizei ao me debruçar nas narrativas dos *professorescursistasparceiros*. A tentativa foi de captar aquilo que foi produzido pelos/ nos encontros, caçando sinais de possíveis deslocamentos e reconstruções, que produzissem compreensões contra-hegemônicas da docência e das práticas alfabetizadoras. A expectativa da pesquisa foi a de encontrar indícios que possibilitassem entender o impacto do Pacto nos docentes, para além dos documentos oficiais de avaliação do PNAIC.

Para compreensão do cenário onde as narrativas foram produzidas, trabalhei com a noção de Encontro (GARCIA, 2015), segundo a qual o encontro de professores seria um *espaço da experiência*, onde se busca a percepção e o estudo, a articulação de saberes, *que acionam/produzem com/para o trabalho docente*. Três aspectos compõem essa noção: a Ecologia de Saberes, entendido como horizontalidade, diversidade e a diferença; o

deslocamento das representações pela experiência e experiência de si; e o coletivo. Segundo Garcia (2015, p. 16):

(...) Assim como no samba, que só encontra seu sentido e vida quando mais próximo se encontra do “chão”, do viver cotidiano, entendemos que os processos formativos, em seus diferentes momentos, também necessitam do encontro com o “chão da escola” (Ferraço, 2008), com o outro, com o viver a prática docente em seu dia a dia para se realizar. Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola.

Para a autora, há produção de marcas nos encontros como necessária e inerente à prática política da docência (GARCIA, 2015, p. 59), tal qual num palimpsesto, no qual o resíduo anterior deixa rastro para a nova inscrição. Tal compreensão trouxe indícios de que a escolha acertada para realização da pesquisa era mergulhar nas narrativas das professoras-cursistas-parceiras. São produções orais e escritas realizadas em redes de conversações (CARVALHO, 2011), partindo do entendimento da potência da ação coletiva e na capacidade do grupo de produzir saberes na interação em processos de aprendizagem e criação.

Parto da compreensão que esses encontros cooperativos possibilitaram que “conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas” (CARVALHO, 2011, p. 75) dos participantes daquele grupo subsidiassem produções curriculares outras. Tratou-se de artes de fazer que acreditaram na:

(...)capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os “possíveis” do currículo (...), em redes de conversações no cotidiano escolar (FERRAÇO, 2012, p. 5).

Nesse processo, houve uma aposta teórico-epistemológica de formação e pesquisa, baseadas nos diálogos entre pares, na produção de redes de conhecimentos e subjetividades, buscando relações menos assimétricas e mais polifônicas. Essa aposta se associa com outra escolha teórica desta pesquisa, na ecologia de saberes (SANTOS, 2010), que busca provocar *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis* (SANTOS, 2006, p. 117).

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 a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2006, p. 24)

A noção de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007) está presente nos estudos de Garcia (2015) e se entretetece às noções da autora sobre o encontro de/entre professores como *espaçotempo* privilegiado e singular de formação. Garcia entende que esses encontros possuem potencial para provocar desestabilizações e deslocamentos nos *saberesfazer*s dos praticantes (CERTEAU, 2008), porque possibilitam produções de saberes e práticas mais dialógicas e horizontalizadas.

(..) o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente. (GARCIA, 2015, p. 04)

Refletindo sobre essa horizontalização de saberes é que reforço a compreensão que tenho sobre a proposta oficial do PNAIC, que entendo como tentativa de compensar supostas lacunas nos saberes dos professores, deixadas pela formação profissional inicial e diagnosticada por meio da análise dos resultados obtidos pelas crianças nas avaliações de larga escala, como Provinha Brasil<sup>27</sup> e as demais avaliações efetivadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>28</sup>.

Essas provas são elaboradas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), distribuídas a cerca de 3 mil municípios das 22 Unidades Federativas e servem de base para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 para expressar, com base em alguns indicadores, a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi criado em 1990 e é realizado a cada dois anos, com provas de Língua Portuguesa e Matemática. A primeira edição da Provinha Brasil foi aplicada em abril de 2008, primeiramente com avaliações apenas de linguagem e, a partir de 2011, também de matemática.

“Se as crianças não aprendem é porque o professor não sabe ensinar!” Essa é a análise linear que percebo ao ler os documentos do PNAIC. Não há problematização do currículo proposto, comprovação da eficácia da avaliação proposta, cuidado com a diversidade cultural, econômica e social própria de um país de grande extensão territorial, principalmente, da

<sup>27</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>. Acesso em 15/08/16.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 15/08/16.

complexidade social, decorrente da exclusão econômica, da violência, da ausência de infraestrutura, que muitos estudantes, professores e escolas são vítimas<sup>[11]</sup>. No capítulo 2 do caderno de apresentação do PNAIC 2013, com título “*A formação do professor alfabetizador: responsabilidade social*” não há uma só linha que apresente as complexidades que envolvem as questões da educação brasileira. O enfoque é apenas no professor.

Os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Alguns consensos já começam a ser delineados. Por exemplo, já se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. [...]Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania{...}A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática(PNAIC, 2013, p. 25,26).

Com uma proposta simplificada de que basta que os professores se apropriem de uma teoria ensinada pela universidade e, assim, resolvam os problemas da alfabetização no país. Não é uma lógica isolada desta formação específica. Outras formações federais, cito os mais recentes que antecederam a proposta do PNAIC, PROFA<sup>29</sup> e Pró-Letramento<sup>30</sup>, apresentavam a mesma compreensão simplista. São produtos de uma sociedade regida pelo pensamento cientificista e objetivante. Segundo Oliveira (2008),

A previsão e planejamento da “escola oficial” respeitam algumas regras gerais presentes nas sociedades capitalistas industriais e pós-industriais, reservando àqueles que delas deveriam ser cidadão/sujeitos da prática pedagógica o papel primordial de consumidores de produtos e de regras definidos de acordo com as estratégias mercadológicas/pedagógicas e ideológicas dos grupos dominantes (...)

Em contraponto à lógica hegemônica que tem regido as formações continuadas de professores em âmbito federal, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos defendem que não é possível compreender o que acontece nas escolas analisando dados, planilhas, gráficos e/ou números, informações áridas que não são capazes de dar conta das complexidades vividas cotidianamente nesses *espaçostempos*. É fundamental ampliar as possibilidades de compreensão sobre o que ocorre nas escolas para perceber o que se passa, quando

<sup>29</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/profa>. Acesso em 15/08/16.

<sup>30</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em 15/08/16

(aparentemente) nada se passa (PAIS, 2003), buscando vestígios dos *saberesfazeres* docentes, à caça dos detalhes que grande parte da sociedade despreza para impor um discurso sobre “o não fazer” e “o não saber” dos professores. Entendemos que *a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza* (OLIVEIRA, 2008, p.50).

Nossa opção preferencial é por aquilo que é considerado pueril para as pesquisas tradicionais: o que é contado oralmente pelos praticantes nos tempos apertados entre as aulas, os acontecimentos nos corredores e demais áreas comuns, os cadernos de planejamento de professores, atividades e desenhos dos alunos, relatórios, murais, provas, fotografias, artefatos considerados resíduos, repetições e que para nós são pistas potentes para sentir/viver/pensar sobre/na/com as escolas. Por isso a opção por uma pesquisa inscrita na perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Os cinco movimentos fundamentais para a pesquisa no/do/com o cotidiano, elaborados por Nilda Alves (2001; 2003; 2008), são a base para a tessitura desse trabalho: o mergulho com todos os sentidos no que me propus estudar, a ideia de virar (virar-me) de ponta cabeça, entendendo que as teorias são limites ao que é tecido no “chão da escola” complementada, pela necessidade de “beber em todas as fontes” não negligenciando parte daquilo que está nas realidades pesquisadas em nome de nenhuma superioridade de alguns acontecimentos e possibilidades sobre outros, a narração da vida e literaturização da ciência e a importância de que, em todos os acontecimentos pesquisados, sejam trabalhados os sentimentos, as vivências, as histórias e as narrativas dos praticantes desse cotidiano.

Apesar de ainda não ser bem aceita por muitos representantes dos acadêmicos mais tradicionais, que teimam em procedimentos dicotomizadores e redutores da riqueza do que *vivemosfazemos* cotidianamente no exercício da docência, essa forma de pesquisar traz o caráter multifacetado, umedecido de potência e possibilidades das escolas e de seus cotidianos. Com a autora, corroboro o entendimento apaixonado de que não é possível viver/estar/pesquisar os cotidianos das escolas sem “revolucionar” os modos de pesquisa.

A sustentação teórico-metodológica nesses cinco movimentos me permitiu perceber o quanto as narrativas das *professoracursistasparceiras* traziam indícios de que existem “muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012), evidenciando o quanto se perde quando se olha para resultados estatísticos das avaliações em larga escala.

Trabalhei com a compreensão de que currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) são produzidos cotidianamente, ganhando sentidos diferenciados, complexos e

enredados, em função dos modos como os *praticantespensantes* das escolas usam (CERTEAU, 2008) aquilo que está preconizado pelos documentos curriculares oficiais. Segundo Oliveira (2012, p.90):

Os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação.

E como captar os currículos *pensadospraticados* que estão nas escolas? Nossa aposta foi mergulhar nas narrativas produzidas pelo grupo de professoras-parceiras-cursistas pesquisado. Segundo Reis (2013), quando as narrativas são utilizadas como método de investigação e experiência formativa, cooperam na aproximação entre sujeitos pesquisados/pesquisadores, possibilitando uma maior compreensão sobre os significados que as professoras dão ao que vivem/sentem/fazem cotidianamente nas salas de aula, tecendo *espaçostempos* para *(re)viver suas experiênciaspráticas*, assim como para ampliar a avaliação sobre seus processos de *aprenderensinar*. Para a autora, as narrativas produzem

(...) diálogos entre o que fazem, o que desejam, o que lhes é possível fazer e o que pensam e nesse percurso se formam ou (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência (REIS, 2013).

Benjamim (1985, p.2) afirma que o narrador é alguém em que se mantém a faculdade de intercambiar experiências. Desta forma, assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Por isso, entendo as narrativas de professores como potente material de pesquisa na área da educação, e principalmente, na formação (ou (des)formação, como prefiro) de docentes-cursistas, porque não há um interesse em transmitir o “puro de si” da coisa narrada, como seria em um relatório ou uma informação. Segundo o pensador alemão, a narrativa:

(...) mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila de barro. (...). Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata (BENJAMIM, 1985. p. 205).

Para Rosely Fontana (2010), se a narrativa não explica nada, o que produz é sentidos. Ela entrega-se ao ouvinte/leitor, possibilitando que ambos, tanto o narrador como quem o ouve/lê, compartilhem de um fluxo narrativo comum, aberto a novas propostas que podem

surgir de cada uma das passagens. São histórias, acontecimentos e personagens que se articulam e se constituem como uma rede tecida entre eles. Porém a autora alerta que:

A narrativa é uma unidade. [...] Recortados e reunidos segundo a lógica do conteúdo, os fragmentos selecionados parecem significar por si mesmo, deixando nas sombras a participação do pesquisador e toda a exterioridade constitutiva da enunciação. [...] Fragmentos selecionados juntam-se como pedras de um quebra-cabeça, produzindo uma imagem de conjunto, que segue a lógica dos recortes estabelecidos pela leitura do pesquisador (FONTANA, 2010. p. 47).

Estando eu atenta a essas ponderações, entendo que as narrativas das docentes-parceiras-cursistas que participaram dos encontros, sujeitos-praticantes que autorizaram que seus nomes estivessem nessa pesquisa, não foram produzidas com o compromisso de explicar algo. Se propuseram apenas a revelar suas experiências ao mesmo tempo em que narram o *vividopercebido* se construindo e reconstruindo através da linguagem. E nelas, caço os rastros (GINZBURG, 1989) de quanto as tessituras em rede, na articulação de seus *saberesfazeres*, possibilitaram que elas se sentissem mais confiantes a arriscar e inovar práticas pedagógicas diferenciadas e mais democráticas, fazendo uma bricolagem, no sentido cereteuniano, com e na prescrição oficial, usando/produzindo inúmeras e infinitesimais metamorfoses do PNAIC, segundo nossos interesses e regras próprias. Busco em Ferraço e Carvalho (2012, p. 10) compreender que:

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

A pesquisa trabalhou com a concepção de que estávamos diante de uma rede complexa de relações, de praticantes de currículos *pensadospraticados*, histórias de vida, embolados, entretecidos compartilhados através das conversas, leituras, debates, escritos, nas experiências contadas, discussões, fofocas, risos e choros, solidariamente enredados uns aos outros, em movimentos minúsculos, *táticas de praticantes*, insinuantes e delicadas. Usamos das ocasiões e dos espaços, entendendo astutamente que *o que ganha, não guarda*, jogando com os acontecimentos e transformando-os – e por isso, criando, oportunamente, nossas *maneiras de usar* o PNAIC, como um patchwork do cotidiano (CERTEAU, 2008). Entendo com Ferraço e Carvalho (2012, p. 4):

Na direção apontada, gostaríamos de destacar a potência da concepção de currículo como redes de conversações que criam novas formas de comunalidade expansiva, implica assumir a ideia de “potência de ação coletiva”, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os “possíveis” do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas (...).

Apesar de investir na potência da ação coletiva, a pesquisa também fez uso de elementos da pesquisa (auto)biográfica como perspectiva metodológica e buscou pensar o cotidiano *vividopartilhadoproduzido* a partir do sujeito, entendendo como um potente aporte à compreensão da identidade docente. Eu, narradora/pesquisadora, acredito que essa pesquisa só foi possível porque foi entretecida a histórias de vida, de formação e (des)formação, com experiências e subjetividades únicas, como todas as outras existentes.

A partir dos estudos de Souza (2008), aprendi que é de fundamental importância uma abordagem compreensiva das apropriações da experiência do sujeito, ator e autor de sua história-pesquisa, cuja escrita está encharcada de suas subjetividades, que a tornam única, porque trazem cenários e contextos que são individuais, e por isso, também coletivos, a partir dos diversos contextos vividos. Souza (2008, p. 95) explica que:

O ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de sua vivência e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as suas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas.

O crescente uso de abordagens (auto)biográficas nas pesquisas em educação, segundo Souza (2008), evidencia e aprofunda representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, possibilitando entender os diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos, desvelando modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos e que compõem o agir e o pensar dos professores, adentrando num campo subjetivo e concreto, das relações que se estabelecem entre esse sujeito e suas representações de ensino-aprendizagem, identidade profissional e ciclos de vida.

Assim, partindo desta segunda escolha metodológica, por compreender, a partir de Manhães (2008), que tecer a si próprio já é, por si mesmo, um processo de formação, que faço a opção por partir dos fios da minha memória de *estarsendo* professora, implicar-me inteiramente com/nos acontecimentos narrados, no que produziu sentido em mim, em/com

minhas redes de convicções, desejos, crenças e emoções. Coloco-me nessa rede de *saberesfazeres*, com seus riscos e desafios, descobrindo que uma identidade é resultado provisório de relações complexas que se tecem na percepção do eu e do outro, entre o subjetivo e o objetivo, entre o pessoal e o social (MANHÃES, 2008, p.82-83).

É importante que se deixe explícito que o que tecemos, destecemos e retecemos (MANHÃES, 2008) nos encontros mensais do PNAIC foi não planejado, era *apenas um emaranhado de ações, interações e retroações* (MORIN, 2007, p. 274), inesperado, surpreendente, caleidoscópio único, irreprodutível. Não se pode prever o que uma rede pode produzir, e por isso não há uma causalidade linear nos acontecimentos. Segundo Azevedo (2008, p. 28), a metáfora da rede é rica porque pode ser entendida como:

(...) Fios de texturas e espessuras diferenciadas. Aos semelhantes, dá-se os nós, tecendo outra trama. Aos antagônicos, abandona-se, esgarçando ideias antes tecidas. Algumas tramas já tecidas são desatadas, destecidas e alguns de seus fios, ainda que seja um só, são atados a outros, formando novos nós, nova trama.

### 3 MINHAS MEMÓRIAS – FIOS SOLTOS

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.

*José Saramago*

Foi através de Certeau (2008) que aprendi que o leitor é um caçador armado com sua história de vida, suas leituras anteriores, suas interrogações e seus propósitos. Por isso trago aqui minhas memórias, puxando fios dos nós cegos daquilo que lembro/penso/sinto que vivi, me expondo também como caça para você, leitor. Alerto, entretanto, que narro imersa nessa memória, como quem “vê de dentro” (BENJAMIM, 1985) estilhaços (RIBES, 2012) de minha vida, fragmentos de minha formação como professora, que se inicia ainda na infância. Segundo Benjamim (1994, p. 37):

O acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado (narrado) é sem limite, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Usando a chave da memória para tentar encontrar o momento que me senti plenamente professora, percebo que se trata de movimentos contínuos, ininterruptos, múltiplos, sem possibilidades de marcações, fronteiras ou pontos inaugurais. Porém posso também afirmar que as leituras dos livros de Paulo Freire foram marcantes, porque ampliaram meu entendimento sobre a complexidade da docência e seu alcance social, viabilizando um exercício profissional que aliasse a luta pela justiça social, o prazer e a utopia, meu desejo desde o início da adolescência. Sou dessas professoras que têm muita satisfação, muito prazer no exercício da docência, e nem todos os reveses profissionais, largamente anunciados pela mídia, sofridamente vividos nos cotidianos escolares, conseguem tirar a felicidade que sinto ao entrar em uma sala de aula, porque, como ensinou Freire, acredito:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na

verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p.33).

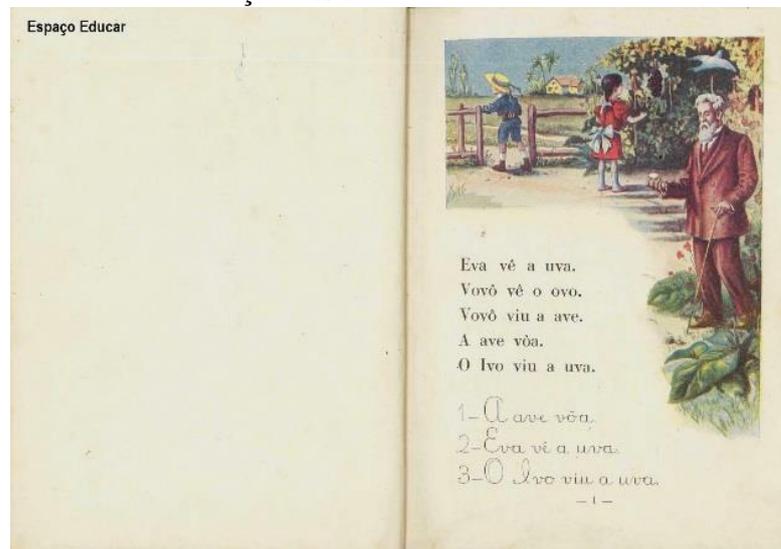
Quando retomo as memórias, lembro-me que as relações com o aprendizado sempre se deram com deleite e alegria. Nunca, na infância, me senti pressionada ou frustrada para aprender. Meus primeiros contatos com a leitura e escrita se deram como uma brincadeira. Comecei a ler debaixo de uma videira no terreno de minha casa, em uma mesa comprida adornada por dois bancos de madeira, onde eu circulava – e brincava – entre crianças de diversas idades e saberes enquanto minha mãe as ensinava individualmente em suas dúvidas escolares, como numa turma de reforço escolar. Naquele ofício improvisado, minha mãe complementava o exíguo orçamento doméstico.

Figura 5 - Fotografia da parreira no quintal da residência de infância



E sem ter onde e com quem ficar, eu passeava ali, por volta dos quatro anos, estabelecendo minhas redes de saberes, construindo sentido entre brincadeiras, a voz da mãe-professora, a conversa com/dos colegas, o cheiro da terra fresca, a observação dos traços/letras/números nos cadernos dos alunos e as repetições infindáveis de sons incompreensíveis para aquela garotinha, que depois descobri serem as sílabas. Lembro-me de inventar histórias com os personagens da cartilha trabalhada: Olavo, Moema e Ivo. Preferia o Ivo, porque além de ser mais bonito que Olavo, ele também “via a uva”, como eu!

Figura 6 - Cartilha. Leituras Infantis. Francisco Viana 48.e.  
Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945.  
1a. edição 1895



Hoje, ainda tenho as lembranças dessa parreira, o lugar mais fresco da casa, com seus braços irregulares e gavinhas, flexíveis e rebeldes, que se entrelaçavam desordenadamente ao caramanchão, assim como os desejados – e raros – cachos de uvas que surgiam desse emaranhando de folhas, brotos e galhos. Faço dessa imagem, da tessitura da parreira, uma analogia com as redes de *saberesfazerespoderes* que vamos tecendo pela/na vida, fios que vão se enredando de formas desordenadas, irregulares, flexíveis, saborosas e inesperadas sem que haja possibilidades de controle e monitoramento externos. Tal como a gavinha da videira, o praticante caça jeitos de fugir aos limites impostos.

Ainda usando a imagem dos galhos irregulares da videira, constato as infinitudes de fios que me constituíram e me constituem como filha-mãe-esposa-militante-professora-formadora-pesquisadora. Minha primeira formação foi em Comunicação Social, iniciada em 1985. A escolha da profissão está entrelaçada à iniciação na militância política em partido de esquerda a partir dos quatorze anos de idade. Buscava uma profissão com “possibilidades revolucionárias”, que via no jornalismo, e não conseguia percebê-la na docência.

Fui a primeira da família a conseguir ingressar numa formação universitária. Na década de 80 não era usual, em Japeri, que os filhos da classe trabalhadora, aquela residente na periferia da periferia, tivessem acesso às universidades públicas, e raramente tinha-se recursos financeiros para pagar as mensalidades das poucas universidades particulares existentes, sempre localizadas a quilômetros de distância das moradias. Não me recordo de outro colega da minha primeira turma escolar da segunda série, do ensino fundamental, (porque não cursei

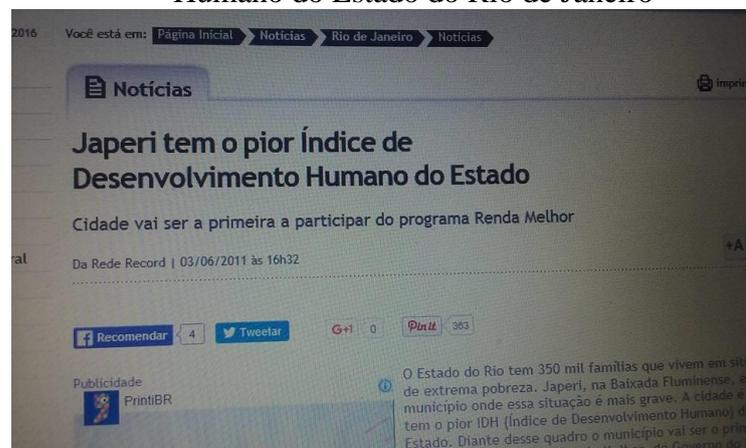
a primeira série) da Escola Estadual Barão do Rio Branco, de 1976, que tenha conseguido cursar uma faculdade.

Figura 7 - Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizada em Japeri/RJ



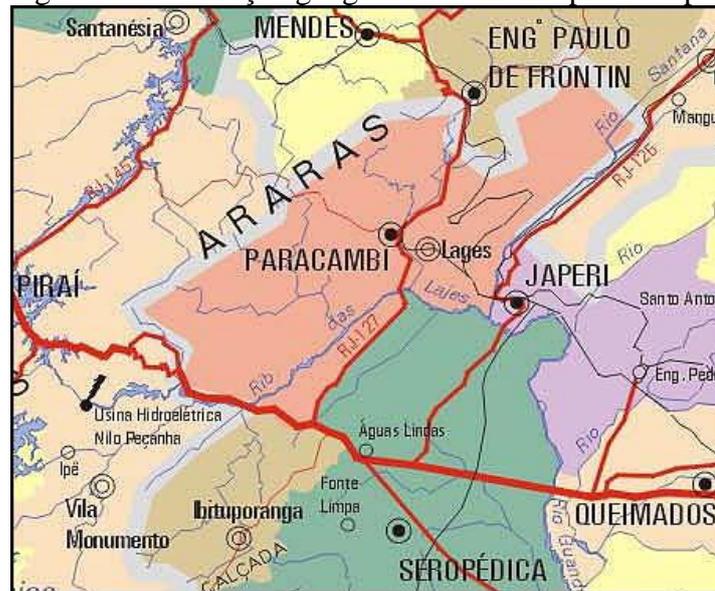
Sou filha de pequenos comerciantes da última cidade da Baixada Fluminense, Japeri, local com menor IDH<sup>31</sup> (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado do Rio de Janeiro. Estamos localizados no limite com o Sul fluminense. Um lugar invisível, marcado pelo abandono social e econômico.

Figura 8 - Reportagem do site R7 que ressalta Japeri como o pior índice de Desenvolvimento Humano do Estado do Rio de Janeiro



<sup>31</sup> Disponível em [http://www.pnud.org.br/idh/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li\\_IDH](http://www.pnud.org.br/idh/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH). Acesso em 19/01/ 2016.

Figura 9 - localização geográfica do município de Japeri/RJ



Desde muito pequena, foi possível perceber que, de um lado, vivíamos a pobreza, a violência, o preconceito, a falta de oportunidade, de água, luz, saneamento, telefone, transporte, marcas das cidades que compõem a Baixada Fluminense. Do outro lado, havia a beleza, a opulência, a fartura, as oportunidades dos municípios do Vale do Paraíba e daquela zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que comecei a conhecer aos dezesseis anos, localização da faculdade onde eu cursava Jornalismo e onde meus colegas e professores demonstravam total desconhecimento da realidade em que eu estava imersa. São as linhas abissais, fronteiras invisíveis a que se refere Boaventura de Sousa Santos (2007, p.71). Ele define o pensamento abissal, que aponta como característico da modernidade, afirmando que este

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”.

A faculdade era paga com muito sacrifício por minha mãe, já divorciada, sem pensão alimentícia, que gerenciava um açougue e vendia roupas nos intervalos, com meu auxílio, para nos sustentar. Éramos só ela e eu, e não sobravam muitos recursos financeiros após pagar o carnê mensal da instituição de ensino superior. Com a maioridade, comecei a buscar trabalho na área de comunicação. Fiz rádio comunitária e trabalhei em jornais locais e de partidos

políticos da região, mas não conseguia extrair ganhos suficientes para auxiliar no orçamento da casa. Faltando um semestre para terminar a faculdade, atravessando problemas financeiros ainda mais graves, arrumei um trabalho como secretária, em horário integral, numa cidade próxima, que me impossibilitava de continuar estudando. Tranquei aquele semestre de 1989, o último dos oito semestres do curso de jornalismo, achando que seria passageiro, para nunca mais voltar.

A década seguinte foi de muito trabalho, experiências profissionais diversificadas, independência financeira, cursos aligeirados em áreas administrativas. O sonho de voltar para aquela faculdade de comunicação desbotou, mas continuava com a expectativa de ter uma formação universitária. Então, sempre curiosa, continuava buscando, de forma autônoma, como a gavinha da videira, laçar novas informações.

Em 1999, grávida, solteira, desempregada e sem perspectivas profissionais, comecei a dar aulas em casa, tal como minha mãe quando eu era pequena, encenando mais uma “Vida Maria”<sup>32</sup>, curta-metragem de animação, produzido em 2006, com direção de Marcio Ramos, que mostra a realidade de mulheres de uma família do sertão nordestino que repetem as trajetórias de suas antecessoras. Já não havia a videira no quintal, apenas a necessidade de sobrevivência, mas continuava me agarrando às pequenas oportunidades que surgiam, tal como uma insistente gavinha. Percebia que tinha um prazer em mediar os conhecimentos e, obtendo sucesso no *ensinoaprendizagem* com os primeiros alunos, minha “clientela” começou a crescer. Com o aumento no número de estudantes e das demandas que surgiam disso, precisei estudar mais sobre como os processos de aprendizagem se davam. Matriculei-me em uma formação de professores, em nível médio, em complementação à minha formação do Ensino Médio, chamado à época de segundo grau e comecei a “mergulhar” (ALVES, 2003) nos livros de Paulo Freire (1978; 1990; 1997; 2000; 2008), Emilia Ferreiro (1985; 1991; 2000; 2002; 2010), Ana Teberosky (1990; 1991), Jean Piaget (1978; 1983) e Lev Vygotsky (1989, 1995), muitas vezes de forma autônoma.

Desde o início, os processos por meio dos quais as crianças aprendiam a ler e escrever despertaram meu interesse. Penso que, talvez, houvesse um desejo em arrumar uma explicação lógica, coerente e universalista que me fizesse compreender meu próprio processo de alfabetização, onde não foram necessárias aplicação de sequências didáticas, cartilhas ou métodos.

---

<sup>32</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Bs87\\_NQTM0M](https://www.youtube.com/watch?v=Bs87_NQTM0M)>. Acesso em 19/01/2016.

Aqueles *saberes-fazeres*, experienciados na primeira infância e que “brotaram magicamente” debaixo de pé de uva, ainda me encantavam. Moviam minha inquietação primeira sobre como se *aprendeensina*. Tinha memória ainda umedecida da maneira divertida e leve pela qual me alfabetizei: brincando com a leitura e a escrita, lendo e escrevendo, o que era confirmado pelas recentes pesquisas da área, mas ainda polêmicas entre os professores. Aqui estou me referindo ao início dos anos 2000, em Japeri.

E foi alimentada pela memória da minha alfabetização, por livros sobre/de alfabetização, que devorava avidamente, refletindo e praticando com as crianças que “fracassavam” na escola formal e me procuravam para reforço escolar, que me sustentei e ao meu filho por cinco anos, dando aulas no fundo de um quintal. Com Oliveira (2008, p.52), entendo que:

(...) cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes progressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Em 2006, já cursando a faculdade de Pedagogia, novamente em uma instituição particular, fiz o primeiro concurso público para o cargo de professora, em um município da Baixada Fluminense. Como é de costume nas redes municipais, as turmas consideradas como mais complexas são destinadas às novatas, e eu, recém-chegada à escola, recebi a de Alfabetização, o que compreendi como um presente, já que se tratava de área de meu maior interesse.

Já havia mudado para a cidade do Rio de Janeiro com objetivo que meu filho estudasse em uma escola custeada por seu pai. Tinha saído da periferia, mas trazia os sentidos e sentimentos de quem habitou o outro lado da linha abissal, o do excluído. Em cada criança daquela minha primeira turma na escola pública e em todas as outras às quais *ensineiaprendi*, via um pouco de mim e da minha história de vida, de pobreza, de privação e de luta. E nos escritos de Paulo Freire (2007) encontrei forças para permanecer dedicada, mesmo em condições de trabalho bastante precárias, buscando um trabalho amoroso e comprometido, *lutando para que a justiça social ocorra antes da caridade* (FREIRE, 2002).

### 3.1 PROFA – o início da tenda

Minha primeira experiência em formações continuadas, o que veio a ser uma constante no decorrer da minha trajetória profissional, foi como cursista do Curso de Formação

Continuada para Professores Alfabetizadores, em 2007, do município onde exercia o cargo de professora em regime estatutário. Tratava-se de uma política pública educacional implementada através de uma parceria firmada entre a Prefeitura local e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), representada pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), via projeto de extensão. O curso era uma reformulação do antigo Programa de Formação de Professores (PROFA<sup>[cr2]</sup>) do Ministério da Educação, implantado em 2001, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

O PROFA original foi lançado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos que tinham como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski presentes na obra *Psicogênese da Língua Escrita*<sup>33</sup>, publicada pela primeira vez no Brasil, em 1985.

Dentro dessa perspectiva, o PROFA trazia uma nova concepção, a de que, para o aluno aprender a ler e escrever, seria necessário que ele participasse de situações que o fizessem refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio, não sendo mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuíam antes da escolarização.

Com Souza (2008), entendo que partimos de nossas experiências, das vivências e aprendizagens para questionar, participar e produzir sentidos sobre aquilo que é fabricado no cotidiano das práticas sociais institucionalizadas. Por isso, ao perceber que concepções defendidas pela formação dialogavam com minha memória da alfabetização, distante dos exercícios fonológicos e textos cartilhados, fiquei ainda mais mobilizada para participar do curso, que ocorria semanalmente, fora do horário de trabalho.

Contudo, não bastava frequentar as aulas. Eram necessárias as leituras de diversos artigos e capítulos das apostilas e longos debates sobre a funcionalidade e a pertinência das atividades que usávamos rotineiramente em sala de aula. Também eram previstas visitas mensais às salas das Professoras-formadoras no CAP-UERJ para acompanhar a dinamização do trabalho que elas desenvolviam com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Nos encontros do PROFA, as professoras-formadoras provocavam reflexões para que ganhássemos autoria em nossos fazeres, uma clara opção epistemológica de compreender a prática pedagógica como “obra de arte” (OLIVEIRA, 2013) e, por isso, intencional e única.

---

<sup>33</sup> Disponível em < <http://www.otomanas.com/psicogenese-da-lingua-escrita-emilia-ferreiro-download> > acesso em 16/08/2016

Porém, percebia em mim e em minhas colegas um clamor por modelos de “como ensinar”. Eu acreditava que elas me ensinariam a ser professora, porque percebia que precisava de algo mais, talvez uma chancela, um modo de fazer estabelecido, e por isso buscava receitas, o que nunca encontrei e hoje consigo entender que não há!

As leituras do campo do cotidiano, e mais especificamente das pesquisas de Oliveira (2012, p. 47), ampliaram minha compreensão daquela experiência, compreendendo que a proposta de formação considerava:

globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais, emoções e sensações. Sujeitos integrais, não mais cindidos pelas dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, valores, culturas. Sujeitos de experiência estética, dentro e fora das escolas. Sujeitos que se fazem e aos seus mundos, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnadas pela percepção do que fazemos, apreendemos e ressignificamos.

Encantava-me o prazer que as professoras-formadoras tinham ao contar sobre as crianças de suas turmas, sobre as capacidades de seus alunos, sobre a alegria em exercer o magistério, o deleite presente em cada palavra, ato e intervenção. Também destaco o aspecto lúdico que permeava nossos encontros, entretidos pela leitura de histórias de literatura infantil, contos, escritos de autores famosos, lembrando seus momentos na escola, jogos de palavras ou de matemática. Nenhum aspecto enrijecido, distanciado ou monológico, ao contrário. Arrisco afirmar que a proposta de trabalho das professoras formadoras dialogava com a racionalidade estético-expressiva, a preferencial do pensamento pós-moderno emancipatório, segundo Oliveira (2012, p. 44), quando disserta sobre as noções de Boaventura de Sousa Santos na crítica à racionalidade moderna.

Em relação à racionalidade estético-expressiva, Boaventura defende que ela pode servir de guia para o que se fará epistemológica e socialmente pelas características que ela tem de recuperação do prazer, da questão da autoria – central epistemológica e politicamente – e o que ele chama de artefactualidade discursiva. A recuperação da autoria permite devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo que, se é quem os tece, é também tecido por eles.

Concordando com Oliveira (2012), compreendo a importância da recuperação do prazer no exercício da docência. Aquela formação, sempre tão prazerosa e poética, atestava a validade das práticas que proporcionavam prazer ao *ensinaraprender*, possibilitando a tessitura do *húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídos*. As práticas curriculares “umedecidas” de atividades prazerosas e lúdicas buscam formar pessoas mais felizes e, por

consequente, proporcionar melhores aprendizagens, na medida em que envolvem os desejos e interesses de alunos e professores.

Admirava profundamente uma delas, pela maneira como contava de sua entrega e prazer com o ofício. Sentia-me uma criança encantada pela professora, querendo ser como ela, desejando provocar em meus alunos e colegas de profissão o mesmo encantamento, o brilho nos olhos e o arrepio na pele que ela provocava em mim quando falava sobre o *aprenderensinar*. Surgia ali em mim uma vontade de ser formadora de professoras.

As professoras-formadoras do CAP incentivavam os diálogos entre/com as cursistas, o que propiciava uma rica circulação de *saberesfazeres*, possibilitando um deslocamento *prácticoteoricoprático*. Nossas considerações, opiniões, experiências eram entretecidas com as teorias pedagógicas e os relatos de sala de aula e de vida das próprias formadoras, tornando os encontros momentos de partilha, emoção e aprendizados. Foi a minha primeira experiência em uma *rede de conversação* (CARVALHO, 2011) como metodologia de formação. Porém, o entendimento sobre o *vividopartilhado* só pude ter após aprofundar meus estudos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Segundo Garcia (2013, p.45), as redes de conversa

produzem um *espaçotempo* na formação afinado à ideia dos encontros, fluxos e experiências como processos formativos. Esse tipo de proposta nas ações formativas também auxilia a criar caminhos possíveis para a redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação acadêmica (comumente classificada como “formação inicial”) e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas pelos professores, no exercício cotidiano do magistério. As rodas de conversa contribuem na ampliação dos diálogos entre escolas e universidade, significando uma opção efetiva de prática dos diálogos e propiciando encontros no sentido.

Os encontros semanais eram entretecidos com o compartilhamento de nossos apontamentos pessoais, relatos de experiência e textos teóricos. O movimento circular dos pensamentos, dúvidas, questionamentos e críticas me encorajavam a refletir sobre outras possibilidades de entender as crianças, como ativas em seu aprendizado, transferindo o foco de minha preocupação do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende. Em Garcia (2013, p. 50), compreendo a potência daquilo que vivi:

(...) redes de conversação (CARVALHO, 2011) como componente (...) e processos formativos (...) favorecem uma produção mais horizontalizada e solidária de práticas e saberes ao permitirem compartilhar os sentidos de docência e escola vividos pelos professores e alunos que emergem ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias.

Entendo que as professoras-formadoras naquela experiência construíram “uma comunidade de afetos e afecções” (CARVALHO, 2011) através da constituição das redes de conversações, colocando-nos em relação, na produção e troca de conhecimentos, potencializando a ação coletiva. Para Carvalho (2011), a negociação dessas forças comunitárias melhora os processos de aprendizagem e criação, ao colocar em debater os “*possíveis*” do currículo vivido a partir dos conhecimentos que entretecem as práticas discursivas nas ações complexas que praticamos nos cotidianos escolares.

Aquela formação continuada foi um divisor de águas para mim em relação ao magistério. Naquele momento, acreditei que a minha mudança *prácticateóricaprática* decorria da “aquisição” de conhecimento no curso de extensão promovido por uma universidade de referência no campo da Educação, coordenado por professoras também reconhecidas pela excelência acadêmica, visto que compreendia o saber universitário superior a todos os outros saberes e o conhecimento como aquisição. As minhas ações docentes que, acreditava, eram baseadas nas memórias de infâncias, e por isso entendida como intuitiva, estavam superadas pelos saberes “transmitidos” pelas professoras-formadoras do PROFA. Minha “gavinha” tinha encontrado aquilo que supunha ser um suporte seguro, ainda não compreendendo que o meu fortalecimento profissional era decorrente das redes de conversação (CARVALHO, 2011) e dos *saberesfazeres* em que havia me enredado.

Vivi uma experiência, na dimensão que Larrosa (2015) dá ao termo, como algo que *nos acontece, nos alcança e se apodera de nós* e como sujeito da experiência, reflito que só foi possível porque me *ex-pus*, em minha passividade, receptividade, disponibilidade, aberta que estive ao *apresentadomediado*. Em Heidegger (apud LARROSA, 2015, p. 27), compreendo que:

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

As modificações em meu fazer, produzidas a partir da experiência naquela formação, não foram assimiladas imediatamente pelas colegas da escola onde trabalhava. Houve resistência da direção e coordenação pedagógica, mesmo tratando-se de um curso de extensão vinculado à política pública municipal. Estranhavam aquele espaço “barulhento” que se tornou minha sala de aula, movimentada por músicas e histórias, conversas, debates, assembleias, grupos de trabalho, sem sílabas nas paredes, nem repetições de textos cartilhados, semanas de

provas ou os torturantes momentos, para as crianças, de verificação da leitura. Nesse período, uma pesquisadora utilizava minha sala como campo de pesquisa e assim a descreveu, em artigo:

A medida que acompanhava o desenvolvimento das atividades que estavam sendo propostas percebia que alunos disputavam para participar, emitir opiniões, ir ao quadro para mostrar o que sabiam, para ler e ajudar uns aos outros. Contrariando as expectativas que temos de que as aprendizagens se dão no silêncio opressor, aquelas crianças nos diziam com barulho que estavam aprendendo<sup>34</sup> (MACEDO, 2010).

A escola, que funcionava no espaço de uma instituição de ensino particular, que havia sido municipalizada, contava com parte dos profissionais advindos do primeiro concurso público local. Os demais eram funcionários contratados e outros, por indicação política. Localizava-se num bairro periférico de um município recém-emancipado da Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Vivendo a precariedade de *tempoespaços*, não fazíamos planejamentos coletivos e nem havíamos iniciado a discussão de nosso Projeto Político Pedagógico. A proposta do curso, ousada e provocativa, vinha na direção de alterar essa realidade. Porém, como foi oferecido por adesão, fora do horário de trabalho, não garantiu um grande número de participantes. Com Garcia (2011, p. 40), busco compreender os processos de formação e de resistência ao novo como:

Âmbitos que não se opõem, são partes complementares da composição dos currículos e da composição permanente dos modos e sentidos de “ser-professor”, o que implica, portanto, pensar nos fios que formam as subjetividades e os processos de interação, como modificadores dos propósitos e caminhos dos currículos, continuamente, compondo as práticas e saberes das culturas do “ser-professor”.

Compreendi mais amplamente a importância do trabalho coletivo entretido nas redes de conversação quando, encerrado o curso, voltei ao trabalho solitário. Senti-me isolada, fragilizada, sem parceiros para trocar e me apoiar. Continuei insistindo em práticas construtivas e autorais, partindo do interesse do educando, por teimosia ou por não saber mais fazer de outro jeito, daqueles que insistiam em “objetificar” as crianças com trabalhos “copiados” de modelos de livros. Muitas vezes sentia vontade de ceder aos colegas da escola e retornar aos métodos de alfabetização, tomada pelo medo de não conseguir êxito na aprendizagem das crianças. Hoje entendo com Linhares (2000, p. 85) que meu sentimento de solidão se deu pela própria estrutura da formação, realizada fora da escola, sem diálogo com outros atores que compunham aquele cenário.

---

<sup>34</sup> A professora Stella Maris Moura de Macedo assistiu algumas aulas quando eu era a docente nos anos de 2008 e 2009 e, com as observações, produziu um artigo apresentado no III Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos, 2010

Enquanto a política for projetada apenas nas decisões que ocorrem fora da escola, um espaço fundamental dentro dela estará sendo deixado vazio. Para que uma política potente educacional seja editada, precisamos da ação articulada das diferentes esferas sociais – em que a escola não pode se ausentar – trabalhadas com rigor para alimentar uma opinião pública que nos ajude a preservar e ampliar nossas conquistas educacionais, conferindo-lhe ressignificações que nos instrumentalizem para sonhar, mas também, para objetivar nossos avanços por um mundo mais solidário.

Acompanhei colegas do curso de extensão, lotadas em outras unidades de ensino, tão empolgadas e apaixonadas como eu pelo que havíamos aprendido, a desistirem do que *vivemos aprendemos trocamos* para retornar às práticas mais tradicionais, alegando solidão ou medo. De uma delas, recebi o seguinte relato:

Foi muito desgastante ir contra a escola inteira, não ter o apoio dos pais, sentir-se julgada como “aquela que quer ser diferente”, que é “chapa branca”, porque faz o que a Secretaria manda. Sei que o que vivemos não foi nada disso, aprendi tanta coisa, foram momentos inesquecíveis. Queria que você trabalhasse na minha escola, acho que assim conseguiria enfrentar os outros. Vamos propor à secretaria uma escola só com os oriundos do PROFA? Seria um sonho.

A professora apresentava um sonho em forma de uma proposta possível: uma escola onde os docentes, partindo dos mesmos pressupostos teóricos-metodológicos, pudessem produzir, criar, construir os seus *fazeressaberespoderes* (OLIVEIRA, 2012) através de práticas pedagógicas coletivas e solidárias. Possibilidades que aventamos como críveis ao acompanhar os depoimentos das professoras-formadoras sobre como organizavam o seu trabalho pedagógico e da observação das salas de aula e de reuniões de planejamento da equipe do primeiro segmento do ensino fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, local de trabalho delas. Por que não podíamos também no nosso município?

O retorno às práticas anteriores foi uma possibilidade com a qual flertei durante algum tempo, e que foi captada na narrativa de Macedo (2008), quando pesquisava minha sala de aula naquele período:

Certa vez (...) ela me apresentou algumas produções dos alunos e alguns relatórios que fez sobre as crianças que lhe preocupavam mais em termos de aprovação ou não. Já estava pensando no que poderia acontecer com alguns alunos que não estavam avançando tanto. Tinha medo do que poderiam encontrar pela frente. Quando vi as produções e os relatórios expressei meu encantamento, tamanho o cuidado que teve em organizar os trabalhos. De repente, a professora diz: *Gozado, ninguém se interessou em ver os trabalhos dos meus alunos aqui na escola*. E continuou: *Ontem, no centro de estudos teve uma dinâmica e a pergunta foi: o que você vê da sua janela? Eu respondi: um deserto* (MACEDO, 2010, p.8).

O deserto a que me referia era a ausência de parcerias que dialogassem e me auxiliassem/provocassem/refletissem sobre a artesanaria cotidiana que é a sala de aula, aqui entendida com Sennett (2009) como um trabalho artesanal que requer da professora o desenvolvimento de ações e reflexões diversas, numa vinculação entre o fazer e o pensar e que, acrescento, necessita ser dialógico, tecido nas muitas vozes que compõem os cotidianos escolares.

A solidão imposta pelos parceiros daquela escola me ensinou a veracidade do ditado popular que avisa: “ uma andorinha só não faz verão”. Práticas pedagógicas mais solidárias, coletivas, prazerosas e cidadãs ocorrem, no meu entendimento, quando estamos numa rede de *saberesfazeres*, como fios que se entrelaçam e entretecem formando outros/novos significados, que possibilitam a produção de diferentes, complexas e múltiplas oportunidades de pensar, viver e sentir a docência, ensejando que os componentes desta rede se arrisquem mais em práticas autorais. Aprendi com Manhães (2008, p. 82), ao me iniciar nos estudos dos cotidianos, que:

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho.

Apesar do medo e da solidão, apoiada nas memórias da minha alfabetização e ainda tocada pelos debates e leituras do curso de extensão, resisti e não cedi à pressão do grupo de professoras que atuavam naquela escola para retornar às práticas pedagógicas que desconsideravam os tempos das infâncias e suas áreas de interesse. Havia compreendido a potência cidadã daquilo que estava *praticandomediando* cotidianamente com minhas crianças, colocando-as como protagonistas do processo de *ensinoaprendizagem*. Insisti em permanecer com um posicionamento em sala de aula que abrisse *espaçotempo* para que os alunos se colocassem ativamente no próprio aprendizado.

### 3.2 Pró-letramento: a tenda se eleva

No ano seguinte, 2009, provavelmente devido aos bons resultados obtidos pela turma em que era regente, fui convidada pela Secretaria de Educação Municipal a assumir o papel de professora orientadora/tutora, na área de linguagem, do Pró-Letramento – Mobilização pela

Qualidade da Educação<sup>35</sup>, um programa federal de formação continuada de professores, com objetivo de melhorar da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam uma Rede Nacional de Formação Continuada, contava com adesão dos estados e municípios. No caso do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Segundo os documentos de implantação do programa, para ser orientadora/ tutora eu deveria atender alguns critérios: O primeiro era sair de sala de aula e ficar disponível para organização regional do Pró-Letramento, cumprindo uma carga horária anual de cento e vinte horas, entre a participação na formação, dinamizada pela universidade, reuniões de planejamentos e avaliação e encontros com os professores-cursistas. Também era uma exigência ser professora concursada, com curso ou cursando a faculdade de Pedagogia ou Letras e ter mais de um ano de experiência no magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Atendidos os critérios, aceitei o desafio, que envolvia também o recebimento de uma bolsa de estudos e certificado de extensão da UFRJ.

Como professora orientadora/tutora, cabia-me participar das atividades de formação mensal de tutores, dinamizar os encontros com as professoras-cursistas, acompanhar a frequência nos horários presenciais e manter plantão para esclarecimento das dúvidas. Também deveria preparar relatórios sobre as turmas e encaminhá-los aos centros de formação e, apesar da indicação feita pela Secretaria de Educação, minha manutenção no programa deveria ser referendada pela participação e aproveitamento no Curso de Formação.

A adesão do Município ao programa o inseria na Rede Nacional de Formação Continuada do MEC. A partir daí, a secretaria municipal, que buscava um caminho autônomo e autoral para a formação continuada de seus professores, viu-se subordinada ao Programa.

Compreendo, hoje, distanciada no *tempoespaço* dos acontecimentos, após estudos e reflexões com/dos pesquisadores no/dos/com os cotidianos, que o Pró-letramento, através do MEC e das universidades parceiras, funcionou como instrumento auxiliar, como, posteriormente, está sendo o PNAIC, para imposição, através das tabelas descritivas de habilidades e competências de um currículo nacional aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme o exemplo apresentado na figura 1 (PNAIC, 2013, p.19) desta pesquisa dissertação.

Apesar de ter muitos questionamentos, dúvidas e medos, eu não tinha dimensão epistemológica e política daquilo que estava vivendo, que se tratava do início de um processo

---

<sup>35</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em 17/08/ 2016

de unificação curricular. Minha insegurança era sair de minha sala de aula e da posição de professora cursista e ocupar a função de orientadora/tutora de meus pares. Porém, lembro-me de perceber que a nova formação, por ser uma política pública nacional, com grandes investimentos e gigantesca infraestrutura, substituiria lentamente a formação que tínhamos no município em parceria com o CAP-UERJ e que para mim tinha sido tão importante.

Não demorei a compreender que estava inserida numa formação de estrutura panóptica (FOUCAULT, 2010) com mecanismos e dispositivos de vigilância, chamados de relatórios, pautas compartilhadas e relatos de experiências, e que, a princípio, acreditei estarem vinculados apenas ao controle financeiro, já que havia pagamento das bolsas de estudos para os formadores das universidades e para os orientadores/tutores. Porém, com Ferraço (2013), entendo que eram políticas de governo “*para*” e não “*com*” as escolas (FERRAÇO, 2013). Segundo o autor, tratava-se de uma política da vitrine, com produtos expostos, linha de produção na *busca de resultados/produtos e não nos processos vividos*. São elementos que atravessavam a formação e seus praticantes (CERTEAU, 2008), mas não se coadunavam com a perspectiva de compreensão das pesquisas nos/dos/com os cotidianos porque

nossas problematizações não estão focadas nos resultados da aprendizagem, nos documentos oficiais, mas sim nos efeitos que essas políticas têm produzido nas relações que se passam entre esses praticantes das políticas de currículo e de formação continuada de professores. Efeitos que nos provocam e nos fazem perguntar: como esses modos de pensar/fazer as políticas atuais de educação têm potencializado as relações entre os educadores, o conhecimento e os sentidos das escolas? (FERRAÇO; GOMES, 2013. p.470)

Relembro de um detalhe ocorrido no primeiro encontro de formação de orientadoras/tutoras do Pró-letramento do Estado do Rio de Janeiro, para fortalecer a indagação apresentada por Ferraço e Gomes (2013) de outros indícios existentes. Atenho-me ao critério escolhido, por ordem alfabética, para organização das orientadoras/tutoras em turmas de 35 pessoas. Os formadores das Universidades (UFRJ/UFPE) desconsideraram outros critérios, possivelmente mais potentes e enriquecedores para as trocas pedagógicas, tais como proximidade geográfica, realidades socioeconômicas, organizações do sistema de ensino, entre outros, optaram por aquele que me pareceu o mais linear. Penso que possa não ter havido tempo, motivações outras, não captáveis por mim, ou ainda limites para a criação de estratégias que possibilitassem conhecer a situação de cada município e daqueles professores que ali se apresentavam.

Desta forma, frequentei uma turma formada por professoras dos municípios das letras M, N, O, P, Q, R e S. Éramos de lugares tão variados e distantes, como Nova Iguaçu, Miracema,

Porciúncula, Miguel Pereira, Sumidouro, Nova Friburgo, Quatis, entre outros. Diversas regiões do estado, municípios regidos por diferentes organizações escolares, alguns por ciclos e outros por seriação, alguns com histórico de formação continuada local, outros vivendo a primeira experiência de formação, redes educacionais antigas, outros municípios recém-emancipados. E mesmo diante de tanta diversidade social, cultural, histórica e política, tínhamos que, ao final dos quatro dias de formação, entregar um planejamento único a ser dinamizado nos encontros com as professoras-cursistas de nossos municípios, contendo temas obrigatórios, previamente definidos pelos organizadores nacionais do Pró-letramento.

O controle que aquelas formadoras da UPFE/UFRJ elaboraram sobre as *aprendizagens* ali mediadas tinha a pretensão de ser eficaz em fiscalizar o que “aplicávamos” em nossos municípios. Desta forma, ao final de cada encontro com as professoras-cursistas, as orientadoras/tutoras eram obrigadas a elaborar relatórios detalhados, descrevendo a reunião, os assuntos tratados, as dúvidas surgidas, mediações feitas e as considerações apresentadas. Depois, a exigência ampliou-se. Eram cobrados também os relatos de experiências das professoras que faziam o curso, com destaque para os avanços nas aprendizagens das crianças, a partir dos encontros de formação. Era possível supor que as formadoras operavam na lógica da transmissão de um conhecimento pronto e acabado a alguém despossuído dele e da possibilidade de mensurar e controlar a assimilação do ensinado. Com Oliveira (2012, p. 93), entendo que:

(...) podemos ampliar a compreensão dos limites das previsões e planejamentos da “escola oficial”, uma escola-conceito que, respeitando regras gerais presentes nas sociedades capitalistas industriais e pós-industriais, reserva àqueles que delas deveriam ser protagonistas/produtores o papel primordial de coadjuvantes/consumidores de produtos e regras definidos pelas estratégias dos grupos sociais hegemônicos

Estávamos vivendo uma fase anterior à implementação efetiva, nas redes públicas municipais, da Provinha Brasil, avaliação de larga escala para o ciclo de alfabetização criada pelo Ministério da Educação, através da Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007, para aplicação aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública. Segundo o documento<sup>36</sup> que a instituiu, seus objetivos eram/são, já que o instrumento permanece em vigência, o de avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; de oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo

---

<sup>36</sup> Disponível em <[http://download.inep.gov.br/.../2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2](http://download.inep.gov.br/.../2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2)>. Acesso em 31/05/2016

o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e de concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. O modo como muitas vezes se cria representações demeritórias sobre as escolas, sobre o que, hipoteticamente, elas não fazem ou não sabem, são mais bem compreendidos a partir das reflexões de Garcia (2013, p. 49):

(...) um movimento de caça persecutória ao que “a escola não é”, ao que “o professor não faz”, pouco se aprende e reflete-se sobre o que as escolas e seus sujeitos produzem e no que as produções estão implicadas.

Percebo o Pró-Letramento como filho do mesmo pai da Provinha Brasil, apresentando, em suas diretrizes e condutas pedagógicas, uma compreensão simplista sobre escola, criança e ensino, partindo de princípios normativos que desconsideram a complexidade do mundo, a vida e os saberes. No caderno<sup>37</sup> de apresentação do material ao orientador/tutor, está escrito que a proposta é *desencadear situações que viabilizem a construção de conhecimentos pelos professores, possibilitando estabelecer novas compreensões e reflexões*, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação. Ainda no mesmo material, informam que, como orientador de estudos/tutor, o professor selecionado *passava a constituir uma “rede” junto com o Ministério da Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas e Professores*.

O citado documento destaca que nessa “rede” há um papel especial para este orientador/tutor, tendo em vista que são os mais próximos dos professores, *conduzindo “na ponta” todo o processo de formação*, deixando clara a perspectiva hierárquica em que quem sabe “conduz” quem não sabe, divergente da metáfora da rede, utilizada nos Estudos dos Cotidianos, que a compreendem como possibilidade dialógica e de interatividade. Com Manhães (2008), entendo que os conhecimentos se fazem nas relações de enredamento, ultrapassando a busca de certezas, e como processo investigativo constante que se faz solidariamente com os parceiros na própria caminhada.

Partimos, pois, do princípio pedagógico de que as palavras, conceitos e teorias só constituem um fortalecimento dessas redes se forem resultado e prolongamento da prática e da conquista pessoal no coletivo. É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático, no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede (MANHÃES, 2008, p.81)

Não era apenas uma proposta elaborada fora e distante das escolas, sem diálogos com as complexas realidades existentes nesses *espaçostempos*, que afastava o PRÓ-

<sup>37</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/tutorlingport.pdf>>. Acesso em 31/05/2016

LETRAMENTO daquilo que havia *percebidovivido* na formação anterior. A perspectiva pedagógica do programa também era diferente. Enquanto os materiais do PROFA apresentavam alfabetização e letramento como instâncias unas e indissociáveis, baseados nas teses de Ferreiro e Teberosky, (1999) e Weisz (1999), o Pró-Letramento aliava-se aos estudos de Soares (2008) na compreensão da alfabetização a partir dos processos de compreensões fonológica, indispensáveis para a apropriação do sistema de escrita, separando-o do letramento, entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita, e que devem ser abordados concomitantemente, porém respeitando suas especificidades.

Desta forma, nos materiais de formação do Pró-Letramento, a alfabetização e letramento eram tratados como processos paralelos, porém complementares. Era preciso alfabetizar – no sentido fonológico – e letrar, oferecendo os mais variados gêneros textuais na forma como são utilizados socialmente. No Caderno de Alfabetização e Linguagem<sup>38</sup> (2008, p. 13), a opção teórica está registrada:

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (...). Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento

Confesso que não gostei da novidade, já que havia aprendido no PROFA que a capacidade de leitura não depende do conhecimento do valor sonoro de cada letra ou de saber juntar uma letra a outra e desconfiei que se tratasse de um retrocesso àquilo vivido na formação anterior. Entretanto, percebia que comparava os programas através de ângulos diferentes, agora como tutora e anteriormente como cursista.

O fato é que ainda carregava afetivamente o *vividopartilhado* na formação com as professoras do CAp/UERJ, que buscavam mediar práticas carregadas de sentido para as professoras-cursistas, baseando as ações em processos de reflexão sobre a prática pedagógica. O que pensávamos a respeito dos assuntos abordados era levado em consideração e problematizado durante as aulas na busca coletiva de acordos. Diferente, portanto, da postura que percebia nas formadoras do Pró-letramento, que faziam, no meu entender, uma leitura fria

---

<sup>38</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=6002](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6002)>. Acesso em 31/06/2016.

e rígida dos cadernos, distanciada dos cotidianos escolares, que chamo de “chão da sala de aula”.

Causou-me profundo estranhamento saber que essas formadoras não tinham vivências de salas de aula na escola básica, fazendo com que a discussão ficasse longe do que eu percebia/vivia enquanto docente. Eram professoras universitárias e falavam de uma escola que conheciam pelas pesquisas acadêmicas, mas não tinham experimentado as dificuldades cotidianas que não estão dissociadas de nossas *praticasteoriaspráticas*. Retomo a narrativa de Macedo (2010, p. 5), que pesquisou minha turma, para melhor destacar as realidades que *vivemosentimosenfrentamos*:

O inspetor me apresentou o caminho que parecia um labirinto. Entrei por aqui, subi por ali e cheguei, justamente, na última sala da escola. Quando entrei e fiquei de frente para a parede e percebi que ali era o fim. Na sala tinha um basculante minúsculo por onde entrava uma pontinha de claridade que me chamou atenção para a falta de luminosidade que havia naquele lugar. Do lado se localizava um banheiro mal cheiroso, tinha goteira e um cheiro de esgoto. O sentimento que tive foi de indignação. Que condições eram aquelas? Que castigo! Pensei em castigo e me lembrei da queixa da solidão que habitava a imagem do deserto criada pela professora (...).

As comparações não paravam. Enquanto as professoras que partilhavam o PROFA se referiam às professoras-cursistas usando o pronome pessoal na primeira pessoa do plural (nós), nos encontros do Pró-Letramento, as dinamizadoras da universidade tratavam os professores com o pronome pessoal, na terceira pessoa do plural (eles), indícios (GINZBURG,1989) do distanciamento que sentiam/se colocavam das realidades abordadas. Ficava incomodada e dizia: *Elas não. Nós!*. Provavelmente constrangidas pela reprimenda, se desculpavam, diziam que havia sido uma falha, mas o uso era recorrente, e com isso, tudo que vinha após o “eles”, palavras/discurso, gerava minha desconfiança, e não minha admiração. Com Ferraço e Gomes (2013, p. 469), compreendo meus sentimentos de indignação e desconfiança como prenes de:

pistas de que as políticas oficiais e suas intenções nos modos de fazer acontecer, em suas práticas, parecem muito distantes da vida que pulsa nas escolas e dos desejos, expectativas e necessidades dos educadores. Parecem que passam longe dos enfrentamentos cotidianos... Enquanto, nas escolas, os dados da aprendizagem, por exemplo, são produzidos no contexto e atravessamentos dessas produções e, portanto, estão impregnados das emoções dos trabalhos realizados, das crenças, valores, modos de viver, das lutas e compromissos dos educadores e de realidades múltiplas que estão enredadas a essas relações e atividades escolares (...)

As diferenças também estavam insinuadas no material didático entregue aos professores-cursistas. Se nos cadernos de formação do PROFA havia excertos de textos literários, memórias escolares de autores consagrados, contos e poemas, intercalando os textos

teóricos e instrucionais, os fascículos do Pró-Letramento de Linguagem e Alfabetização eram organizados de forma mais didática, com eixos bem definidos, como a compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. Quadros de dupla entrada relacionavam capacidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao desenvolvimento de cada eixo e subitens correlacionados, acompanhados pelas legendas de (I) introduzir, (T) trabalhar, (C) consolidar, para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

Figura 10 - Página do caderno de textos PROFA

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

MIU114

## Memórias

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que desca da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponta dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever...

**Carlos Drummond de Andrade**

E não me esquecer, ao começar o trabalho de me preparar para errar.  
 Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho.  
 Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia - é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo do delírio e erro.  
 Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade, pois quando erro é que saio do que entendo.  
 Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender, terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu caminho.

**Clarice Lispector**

[...] para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Nelas são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, que seja a palavra da qual faziam parte como irmãs [...]. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a nadar. Mas isso nada adianta. Hoje sei nadar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

**Walter Benjamin**

Figura 11 - Página do caderno do Pró-letramento. Tabela de capacidades, conhecimentos e atitudes para apropriação do sistema de escrita<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Disponível em <<http://pt.slideshare.net/nucleopedagogicociclo1/profa-caderno-1>>. Acesso em 18/1/16.

Quadro 2			
Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(I) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(II) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(I) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(I) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(I) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(II) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Utilizamos intencionalmente neste texto a grafia "fôrma", com acento circunflexo. Embora não conste do Vocabulário Ortográfico da ABL, esta grafia é necessária para se distinguir a palavra "fôrma" da homógrafa "forma".

Reconheço, entretanto, que aprendi muito no decorrer do curso. Parto da concepção de que as relações que estabelecemos com as pessoas, os conhecimentos, sentimentos e sensações são produções contínuas e infinitas das redes *de saberes-fazeres-poderes*. Redes que foram potentes, principalmente, aquelas tecidas fora da sala de aula. Éramos professoras vindas de lugares distintos, com diferentes experiências de formações continuadas, de docência e de vida, praticantes (CERTEAU, 2008) que teceram e se enredaram nas conversas na hora do almoço, no cafezinho, no caminho aos lugares de formação. Conversávamos, fofocávamos, criticávamos, comparávamos, indicávamos outras/novas leituras, possibilidades, atividades e dinâmicas. Planejávamos modos de escapar do controle, subvertendo silenciosamente aquilo que era planejado pelas formadoras naqueles encontros mensais. Com Certeau (2008, p. 94),

entendo que aquilo que *vivisentiexperimentei* foi uma experiência de uso não autorizado daquilo que nos foi oferecido para consumo.

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica sua astúcia, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos

Com Ferrazo (2013), compreendo que, para *além das interpretações unitárias e das homogeneidades produzidas e impostas pelas tecnicidades do Estado* (CERTEAU, 2008), elaboramos modos próprios de viver a formação, *criando espaços de movimentação* onde inventamos/bricolamos *currículospráticsaberes* “para chamarmos de nossos”, desafiando o instituído.

O desafio era sutil, não declarado. Os muitos fios que tecíamos o eram em movimentos “subterrâneos”. Percebia que a turma de orientadores-tutores atuava como se subordinasse aos ritos e regras impostos com poucos questionamentos. Novamente com Certeau (2008), compreendo que *a necessidade formal do encontro e o aspecto aleatório do seu conteúdo leva os usuários a ficarem “na defesa”*, usando a conveniência para gerenciar sua face pública. Usando e jogando com a norma, provavelmente num “*saber-viver-com*”, vestíamos diferentes máscaras, *não por neutralidade ou mediocridade, mas para manifestar o (...) o mínimo de informação*.

(...) máscaras e máscaras por trás das quais o usuário (...) é “obrigado” a se refugiar para continuar usufruindo dos benefícios simbólicos com os quais se pode contar. (...) A conveniência subtrai a traço social, os “ruídos” que poderiam alterar a imagem do reconhecimento; é ela que filtra tudo o que não visa a clareza. (CERTEAU, 2008, p. 51)

Pensando nisso, fiquei surpresa com o número de inscritos, quarenta e oito professores, para participação do curso em meu município, apesar de ser oferecido fora do horário de trabalho e sem remuneração. O que teria levado tantas professoras a buscar aquela formação? A quantidade de interessados possibilitou a organização de três turmas em dias e horários diferentes: duas turmas durante a semana – uma pela manhã e outra à tarde. E uma aos sábados, para os docentes que possuíam duas matrículas e por isso não tinham disponibilidade de horário nos dias úteis. São números que indicam o quão equivocados estão aqueles que afirmam que professores não se preocupam com o aprimoramento profissional. Dão pistas de que, mesmo

estando expostos a condições precárias de trabalho e renda, buscavam alternativas para continuar estudando e aprendendo.

Figura 12 - Turma de sábado, de professores-cursistas do Pró-Letramento/2008



Figura 13 - Turma de segunda-feira de Professoras cursista do Pró-letramento



Recorro a alguns registros da época, usados anteriormente para controle das formadoras do Programa e hoje aqui apresentados para ressaltar o trabalho do grupo de professoras cursistas que, a despeito da falta de estrutura, incentivo, remuneração justa, tempos de planejamento e

reflexão, em seu tempo livre, se propuseram a estudar, conversar, partilhar saberes, colocarem suas experiências, tais como fios, para a tessituras de *saberesfazeres*, entendidos por elas como mais plenas de sentido:

Nós, professores, somos um pouco pais, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, mágicos. O tempo para planejar é imprescindível e apesar dos encontros dos centros de estudos, ainda há a necessidade de muito mais, levando em consideração o perfil das turmas atendidas pela rede. Heterogeneidade é palavra de ordem no nosso público – alvo. Que maravilhoso seria se as prefeituras investissem mais na infraestrutura da educação e obtivessem a exclusividade de seus professores. Com salários mais justos os profissionais poderiam dedicar-se em tempo integral, ao invés de perder tempo (de planejamento) correndo de uma escola para a outra. Utopia? Vou sonhando e trabalhando. Ao final do curso, posso citar uma passagem que define o meu momento atual: “Algo tão pequeno como o bater das asas de uma borboleta pode provocar um tufão do outro lado do mundo”.(Teoria do Caos). O tufão não precisa ser do outro lado do mundo, mas dentro do seu aluno, fazendo a diferença para ele. Eu decidi! Vou ser uma borboleta (Carolina, 2008).

Participar do curso Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem foi uma oportunidade de ampliar nossa maneira de atuar em sala de aula. Durante este período pudemos vivenciar experiências que superaram a mera teoria, trocar ideias com diferentes profissionais, aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em nossas turmas, avaliar as sugestões oferecidas e adequá-las às nossas realidades. Nossos alunos certamente puderam perceber as mudanças em nossas práticas, mudanças estas advindas dos novos conhecimentos agregados pelo curso. Reformulamos não apenas a maneira de trabalhar, mas também a maneira de pensar nosso papel como educadoras comprometidas com os educandos (Raquel, 2008).

Agora, mais do que antes, acredito que mesmo com poucos recursos materiais que dispomos podemos fazer muito. Mas é preciso acreditar e acima de tudo termos a consciência de que precisamos tomar algumas iniciativas. A primeira de todas elas é deixar de lado a facilidade dos métodos denominados tradicionais, pois essa suposta “facilidade” acaba se tornando uma grande dificuldade quando os alunos não conseguem acompanhar o processo de aprendizagem, principalmente quando se trata da leitura e escrita, que são base para a criança desenvolver qualquer atividade. Precisamos ser críticos o suficiente para percebermos através dos resultados do nosso trabalho o que precisamos mudar e o que devemos manter. E curiosos o bastante para descobrir novas formas de atingir nossos objetivos. Como dizia Paulo Freire (1996) “*não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos*”. (Ana Paula, 2008)

No grupo de cursistas do Pró-Letramento, onde eu era a orientadora/tutora, havia colegas do PROFA, parceiras do curso anterior, naquela ocasião “minhas alunas”, num indício potente de que buscavam *re-tecer* nossas anteriores redes de parceria e colaboração, retomar nossos espaços de troca e reflexão, promovidos pelas professoras-formadoras do CAP UERJ, num movimento já destacado anteriormente nesta dissertação, como enriquecedor e desestabilizador de nossas certezas, mas que foram enfraquecendo pelos *temposespaços*, muitas vezes cruéis, a que nós, professores, somos submetidos. A participação delas em um novo curso, que tratava novamente de alfabetização, traz pistas sobre a importância que muitos docentes

dão ao trabalho coletivo para *ensinaraprender*, indícios esses fundamentais nas pesquisas no/dos/com os cotidianos.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos permitem desinvisibilizar esses processos cotidianos de criação de conhecimento e de estabelecimento de relação entre eles e seus produtores. E o fazê-lo contribuem decisivamente para o pensamento e as práticas sociais voltadas para a emancipação social, pois desinvisibilizar esses processos permite questionar a hegemonia da relação hierárquica entre teoria e prática e perceber os praticantes pensantes das escolas como produtores de conhecimentos múltiplos e articulados, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo (OLIVEIRA, 2012, p.54).

Esse pequeno grupo, após ter experimentado a delícia do trabalho coletivo, caçou jeito, nos espaços “descuidados” pelo instituído, de novamente se entrelaçar, não de forma articulada, apenas como táticas de praticantes (CERTEAU, 2008). Eu, aproveitando a parceria das colegas, buscava na memória as imagens da minha formadora do PROFA, aquela que havia me marcado com seu carisma, para reproduzir seus gestuais suaves, o tom de voz manso, a aparência bem cuidada, a cordialidade no trato, a generosidade para *ensinaraprender*, a delicadeza para contradizer e, principalmente, o respeito e a deferência às professoras, suas histórias de vida, saberes e não-saberes. A narrativa da cursista traz indícios de como eram esses encontros:

Na minha vida, o curso representou uma mudança de pensamento, de atitude, uma compreensão do contexto social e político em que estou inserida e consciência do que preciso fazer para tentar mudar a realidade começando pela minha sala. A parte positiva:- encontrar uma tutora incansável e inspirada que acredita no que faz; uma base teórica muito boa, prática e possível (sempre com ajustes); encontrar professoras de outras escolas e conhecer outras realidades e ver que não estou sozinha nesta luta. A parte negativa: não conseguir montar uma “base” com as colegas de trabalho, pois somente duas fazem o curso e não temos tempo para planejar juntas; algumas atividades sugeridas no curso encontram dificuldade de execução por falta de material (dicionários), pelo grande número de alunos e/ou por falta de espaço. Espero que aconteçam encontros com este grupo para que continue acontecendo essa troca teórica e humana de saberes (Aline, 2008).

Imitava a minha formadora do PROFA, buscando o enredamento das conversas acerca das práticas pedagógicas das cursistas, problematizando-as e caçando coletivamente soluções. Planejavamos bons problemas para as crianças e possibilidades de intervenções que potencializassem as aprendizagens delas, buscando reproduzir dinâmicas que produziram sentido na minha prática nas formações de que participei. As narrativas das professoras-cursistas sinalizam as tessituras ali tramadas.

Foram de imensa importância os conhecimentos adquiridos e experiências trocadas durante o curso. Olhamos com outro olhar para o nosso trabalho: com olhos mais seguros e conscientes de que em cada atividade que planejamos a fim de que nossos

alunos construam as capacidades necessárias à aquisição da língua escrita, podemos e devemos trabalhar de forma que façamos despertar neles atitudes e comportamentos letrados: o gosto pela leitura e o uso da escrita na sociedade em que estão inseridos. No meu caso, particularmente, o pró-letramento deu uma nova roupagem ao meu projeto inicial da Arca de Noé: tornando-o bem mais rico, ajudando-me a atingir de maneira mais consciente e produtiva os objetivos traçados (Mônica, 2008).

É muito gratificante perceber que, ao final de um curso, cem por cento do que foi discutido e lido pode ser posto em prática na sala de aula. Podemos até falhar em alguns momentos, mas acredito que faça parte do processo de transição que estamos vivenciando. Fomos alfabetizados de uma forma muito mecânica, onde leitura e escrita faziam parte de um processo de decifração e decodificação das palavras. Às vezes, até pensamos “*deu certo comigo, vai dar com eles também*”. Mas quantos não ficaram “pelo caminho” porque não conseguiram perceber ou atribuir sentido a atividades tão descontextualizadas? Quem não teve a oportunidade de vivenciar situações de letramento fora do ambiente escolar, não teve alguém que lhe fizesse perceber a importância da leitura e escrita no dia a dia e só teve acesso a textos cartilhados, sem sentido, pode ser o sujeito que hoje não consegue transmitir para seus filhos a importância desse ato no meio social (Andreia, 2008).

Para compreender meu movimento de “reprodução de modelo”, quando busquei imitar formadora do PROFA, recorro mais uma vez a Garcia (2013, p. 41):

Nos processos formativos estão presentes os sentidos que produzimos com nossas experiências e outros elementos de repertórios compostos por representações, imagens e discursos totalizantes que circulam tanto em políticas e currículos oficialmente propostos para a formação, quanto em meios e discursos sociais diversos nos quais estamos inseridos.

Carregando vivamente as marcas da formação anterior, as imagens/ discursos/sentidos produzidos pelas professoras do CAp/UERJ e apoiada na rede tecida com as tutoras dos outros municípios, bricolava o planejamento oficial com outras possibilidades/experiências, numa polissemia intencionalmente rebelde. Foi nesse período que conheci a perspectiva teórica e metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, reforçando-me para as burlas que realizava.

Foi um ano no exercício da função de orientadora/tutora, onde enredei, com as colegas de outros municípios e as professoras-cursistas, *outrasnovas* redes de *saberesfazeres* e afetividades, ainda hoje vivas e crescentes. Mas ao final daquele ano, após conhecer as diversas experiências exitosas de professoras de outros locais do estado e tendo estudado a produção das pesquisas dos cotidianos, com outros modos de conceber a formação continuada de professores, fiquei com desejo de retornar à sala de aula com crianças e voltei para a escola.

Os questionamentos sobre os contínuos processos de formação do professor e os múltiplos sentidos que são produzidos nas diversas redes de *saberesfazeres* que nos enredam

cotidianamente continuaram me inquietando. Com Alves (2008, p. 40), aprendo a trabalhar com dúvida em permanência, porque:

todo esse processo nos mostra em permanente movimento e indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar a algum tempo antes.

#### 4 OS FIOS DA SUBVERSÃO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS PRATICANTES

em mim  
 eu vejo o outro  
 e outro  
 e outro....

*Contranarciso, Leminski*

Após quatro anos trabalhando em turmas de alfabetização e a aprovação no concurso de pedagoga no município de Niterói, tomei conhecimento que a Secretaria Municipal estava promovendo uma seleção interna para escolher orientadores de estudos para um novo programa de alfabetização do Governo Federal chamado PNAIC e imediatamente me interessei.

Iniciei minha participação no PNAIC com muitas críticas a respeito do programa, e foram exatamente meus questionamentos e incômodos que me motivaram a fazer inscrição. Havia aprendido em Certeau (2008) que o praticante ordinário cria, no uso, um espaço de jogo nas maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, *instaura pluralidade e criatividade*. Com esse entendimento e com as experiências em outras formações continuadas de mesmo formato, compreendi que era fundamental a aproximação com a proposta oficial para “obedecer” de outra forma.

O que os repetidos projetos monolíticos de formação continuada não pressupõem, não conseguem controlar ou não se importam, são as subversões cotidianas, que acontecem nas sutilezas, nas táticas, nas brechas que encontramos/buscamos/fazemos quando colocamos em prática o que “nos ensinaram”, talvez por cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007), descaso ou impossibilidade de controle.

Ouso trazer para esta discussão a ideia de que há, em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica* (OLIVEIRA, 2007), oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (SANTOS, 2003), e de experiências singulares. Não detemos, portanto, os meios para compreender e poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente” (SANTOS, 2003, p. 54). Percebo que as compreensões de conhecimento e de política de formação implícita nas

formações de âmbito federal pautam-se na *crença* (PARASKEVA; 2011) que um conhecimento único é capaz de transformar a realidade. Esses entendimentos produzem programas que visam transmitir um conhecimento para ser “reproduzido”. O que não pode ser planejado e controlado são as burlas e invenções dos praticantes, mas quando se acredita firmemente nesse conhecimento único, é impossível perceber as operações dos praticantes nos seus usos, porque estamos epistemologicamente cegos para essas possibilidades e acontecimentos.

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos” (CERTEAU, 2008, 19-20)

Com Certeau, entendo o praticante como um insubmisso. Usa daquilo que lhe foi imposto e, fugindo da ordem, sintetizando à sua maneira, *move-se no campo minado do inimigo*. Foi investindo nesta possibilidade que estive envolvida nos últimos três anos, na (des)formação continuada, em encontros mensais de oito horas de duração, com trinta professores que atuam no Ciclo de Alfabetização de diversas escolas do mesmo município, momentos de aprendizagens, trocas, parcerias, afeto e afecções.

Figura 14 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2014



Figura 15 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2013



Através das marcas (GARCIA, 2013) deixadas pelas formações anteriores, compreendia que era fundamental trabalhar na perspectiva da rede de conversação na recriação de *saberes-fazeres* dos professores, para a tessitura de uma rede cooperativa e compartilhada. Com Ferrazo e Gomes (2013, p. 466), entendia aquele espaço de formação como um local de *práticaspolíticas*.

Práticaspolíticas que, para além dos modelos estruturantes, com as engenhosidades e invenções docentes, produzem múltiplos sentidos para as escolas, fazendo-nos apostar: nos diferentes contextos cotidianos como *espaçostempos* de produção de políticas educacionais; nas artes dos professores, tecelões dos currículos e dos processos de formações, como potência para ampliação e expansão da vida/conhecimento; e nos praticantes como protagonistas e legítimos autores dessas produções.

Entretanto, havia as estratégias (CERTEAU, 2008) do instituído. Como nos programas federais anteriores de formação continuada, havia um controle e monitoramento das ações. O PNAIC seguia os mesmos princípios, agora mais requintados pelo uso de recursos tecnológicos. Desta forma, além das funções tradicionais de orientadora de estudos, como a de participação nos encontros presenciais com os formadores, mediação com professores alfabetizadores, planejamento e avaliação dos encontros, havia outras, ligadas ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SisPacto<sup>40</sup>. Tratava-se de uma plataforma digital, onde

<sup>40</sup> O SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br>). Os principais atores envolvidos na execução das ações

estavam inseridos e monitorados todos os participantes do PNAIC. Era o local onde se registrava a frequência dos participantes, mantinham-se atualizados os dados cadastrais, avaliava-se e se era avaliado com conceitos que variavam de excelente a ruim, por todos os atores do processo, o que interferia no pagamento das bolsas que recebíamos, chamadas de bolsas de iniciação científica.

Figura 16 - página do SisPacto com as orientações sobre as avaliações



Entendo que o programa estava/está (ainda em vigência) pautado em um paradigma cartesiano, como se o mundo fosse cosmos *mecânico*, um *universo relógio*, com movimentos previsíveis num tempo/espaço absoluto, onde prevalecem a *compartimentalização*, *causalidade*, *hierarquia*, *linearidade* e *determinismo*, princípios básicos que sustentam o entendimento moderno sobre produção de conhecimentos (FERRAÇO, 2008 p.101).

Entretanto, com Certeau (2008), aprendo que faltou aos idealizadores do PNAIC “combinar conosco”, como diz a gíria. Nós, praticantes do programa, diante do imposto, manipulamos o produto, através de nossas redes de *saberes-fazeres-poderes* (OLIVEIRA, 2011), inserindo criatividade e pluralidade, modificando regras e subvertendo as relações de poder e de pretensão controle.

A “fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de “produção”{...}: está é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem {...} dominante (CERTEAU, 2008, p.39).

Como *praticante* (CERTEAU, 2008), *fabriquei/fabrico*, a partir das *sucatas*, em rede com as *professorasparceirasamigas* do PNAIC, outras possibilidades de vivê-lo, criando uma formação pretensamente diferente, uma (des)formação. Por isso iniciei os encontros me colocando como mais uma professora disposta a partilhar *experiênciasvivências*, buscando horizontalizar as relações, e não hierarquizar saberes. As reuniões ocorriam aos sábados, mensalmente, em alguma escola da rede de educação a que pertencíamos.

Desde o início dos encontros foi possível captar o desejo das participantes de compartilharem seus *saberesfazeres* como fios que tecem uma rede de solidariedade. Um dos indícios foi a organização do café da manhã. No primeiro dia conversei que não teríamos o fornecimento de lanche por parte da Prefeitura e propus que organizássemos uma “*mesa comunitária*”, onde cada integrante colaboraria com algo, já que ficaríamos juntas por oito horas. A concordância foi geral e nunca mais foi necessário retornar a este assunto. Sempre tivemos uma mesa farta e variada. Cada participante trazia uma contribuição para nosso café da manhã. Eram frutas, bolos, sucos, pães, trazidos em porções generosas, que nos alimentavam em tantas horas juntas e ainda eram doadas aos funcionários da escola que nos atendiam.

Outra pista sobre o desejo do enredamento era trazida na hora do almoço: saíamos sempre em bando, e apesar de haver muitas opções de restaurantes, sempre almoçávamos juntas e nesses *espaçostempos* aproveitávamos para conversar, trocando informações e indicações literárias, dicas de cursos, fofocas pessoais, contando casos, nos conhecendo mais, abrindo nossas histórias de vidas, fragmentos particulares que compartilhados compuseram também uma rede de amizades.

Figura 17 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2014



Em cada encontro, propunha um tema para estudo, já previamente mediado com a formadora da universidade e determinado nos cadernos de formação. Os materiais eram disponibilizados em PDF pelas coordenações municipais, porque os impressos oficiais,

distribuídos pelo MEC, nunca chegavam a tempo para os encontros, precariedade que se estendeu por todos os anos de PNAIC.

A ausência física dos cadernos de formação, que poderia ser encarada como uma dificuldade, era discretamente comemorada por mim e, tenho a pretensão de afirmar, também pelas formadoras. Tratava-se de uma fresta para subversão com outras leituras, autores, pensamentos e possibilidades. Nessas brechas, bricolávamos *outrasnovas* teorias, autores e textos, lendo na fonte aqueles citados nas referências bibliográficas e buscando outros nas nossas redes de interesses e pesquisa. Eram fios que se enredavam na tessitura da roda de conversa, tramando nossos *saberesfazeres*.

Figura 18 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2014



Figura 19 - Turma Manoel de Barros – PNAC/Niterói-2015



No primeiro ano, as temáticas dos cadernos de formação estavam no campo da apropriação do sistema de escrita alfabética, currículo, planejamento escolar e avaliação. No ano 2014, a ênfase na matemática levou-nos a refletir sobre ensino da disciplina nas escolas,

através de conteúdos cobrados nas avaliações externas de larga escala, a perspectiva da etnomatemática, o uso do livro didático, entre outros. Em 2015, tecemos reflexões sobre o lúdico no ensino fundamental, o desenvolvimento infantil, as questões sobre interdisciplinaridade, currículos como produção cotidiana, trabalho em sala de aula com a leitura, escrita e oralidade, vinculada à função social reconhecida por seus praticantes.

As temáticas tão variadas e as alterações anuais das equipes de formadoras reforçavam meu entendimento de que o PNAIC era a união de diferentes cursos. Outro aspecto era a necessidade dos professores, nos municípios, se reinscreverem anualmente, cabendo a possibilidade de mudar de turma, de horários e de orientador.

Sem articulações nem combinados prévios, em ato espontâneo, as professoras do grupo pesquisado escolhiam a mesma orientadora, no mesmo horário, o que acredito ser uma pista de que queriam dar continuidade ao trabalho anterior. São pormenores, rastros sutis, que, entrelaçados às narrativas que abaixo apresento, ampliam sua significação como fios poderosos de uma tessitura de redes de *saberesfazeres* ali tramada. Era o tempo caçando jeito de subverter o espaço (CERTEAU, 2008).

Em Certeau (2008), há um número infinito de modos de escapar ao instituído. Segundo o autor, os golpes podem se dar naquilo imposto e outras vezes podem ocorrer no espaço abandonado. O PNAIC que vivi possibilitou ambas. Um exemplo de “espaço abandonado” foi a estrutura frágil que o poder público municipal ofereceu aos professores-cursistas. No primeiro ano, era preciso disputar um local para realização dos encontros, equipamentos eletrônicos para apresentação dos slides, impressão de materiais didáticos, cafezinho ou copos descartáveis para fornecimento de água. As negativas e dificuldades apresentadas pela administração municipal eram ações minúsculas que indiciavam um boicote oficioso ao PNAIC. Porém possibilitaram, na fissura da maquinaria oficial, uma liberdade de ação.

A organização precária era percebida pelas professoras-cursistas-parceiras e eram fios de prosa de nossa rede de conversa. Componentes que se enredavam às precariedades enfrentadas por elas, cotidianamente nas escolas, possibilitando que nossas reflexões saíssem do plano da cognição, onde o programa pretensamente nos aprisionaria, para os debates sobre o papel político-social da docência. Certeau (2008, p.116-117), quando dialoga com a produção acadêmica de Foucault, subsidia meu entendimento:

(...) o que acontece com outros procedimentos, igualmente infinitesimais, que não foram “privilegiados” pela história, mas nem por isso deixam de exercer uma atividade inumerável entre as malhas das tecnologias instituídas. Este em particular é o caso dos procedimentos que não dispõem do elemento preliminar, sempre postulado por aqueles que Foucault elucida, a saber, um lugar próprio, no qual possa funcionar a maquinaria panóptica. Essas técnicas, também operatórias, mas inicialmente

privadas daquilo que fez a força das outras, são as “táticas” a cujo respeito já esbocei a hipótese que forneciam um sinal formal às práticas ordinárias do consumo.

São pistas infinitesimais, que não são levadas à análise nos relatórios oficiais do PNAIC, mas que permitem reflexões aos pesquisadores do campo do cotidiano, sobre as “mil” possibilidades táticas que os cotidianos nos oferecem.

Algumas das narrativas iniciais das *professorascursistasparceiras* traziam as marcas das vivências em modelos repetidos de formação de professores que invadiram o cenário educacional brasileiro desde a década de 90, deixando-as desconfiadas e incrédulas sobre a possibilidade de uma experiência prazerosa naqueles encontros. Os relatos abaixo, feitos nos encontros do PNAIC, ressaltam essas marcas:

Iniciei pensando que fosse mais uma formação sobre questões educativas de quem não conhece o que é uma sala de aula, os problemas que enfrento. Também pensei que era mais curso que faria que eu perdesse todo o meu sábado presa aqui (Adriana, 2013).

Comecei o PNAIC atraída pela bolsa. Receber para estudar é uma novidade. Mas confesso que achava que seria uma chatice passar todo o meu sábado ouvindo o mesmo de sempre (Sirlane, 2013).

Esperava encontrar um grupo que não tivesse vontade de trocar conhecimentos e experiências e principalmente exercer uma postura crítica diante da proposta de um programa que define uma idade certa para aprender. Caí do cavalo, ainda bem! (Marcia, 2013).

Iniciei sem nenhuma expectativa. Confesso que ando cansada dessas formações oficiais que dizem para depois desdizer. Vim para observar, entender e compreender o que era esse negócio de PNAIC. (Glaice, 2013).

São fios que vão compondo a identidade docente e que sugerem cansaço, insegurança, solidão e o entendimento da distância entre as propostas oficiais e o que tem sido *vividopraticado* em sala de aula. As professoras, em seus relatos, indiciam uma quase obrigação em estar ali, como um *continuum* do trabalho. Larrosa (2015, p.23) me faz compreender que estamos vivendo um cenário de formação permanente e acelerada, exigindo dos sujeitos uma constante atualização, um aproveitamento total do tempo, e comprometendo aquele resíduo que deveria ser destinado ao lazer, por medo de ficar para trás, transformando o tempo em valor ou mercadoria.

Mergulhada (ALVES, 2001) nas escrituras iniciais, apresento outras narrativas que aparentam entusiasmo e esperança nos encontros, como se o curso apresentasse uma proposta inovadoras para a prática das professoras, ensinando algo que não sabiam. Destaco algumas:

Início o PNAIC com as melhores expectativas possíveis. Quero enriquecer minha prática pedagógica. Tenho alegria e esperança em estar aqui (Viviane, 2013).

Estou feliz em poder participar dessa proposta, refletindo sobre novos saberes no âmbito da alfabetização. Tenho muita vontade em aprender (Bianca, 2013).  
 Chego ao PNAIC com desejo de obter mais conhecimentos para alfabetizar os alunos que ainda não foram alfabetizados. Preciso de contribuições que melhorem a minha prática (Karen, 2013).  
 Tenho a expectativa de obter mais conhecimentos para aprimorar minha prática, com sugestões valiosas, pois tenho muita vontade de inovar com meus alunos (Daniele, 2013).

São relatos que poderiam levar, aligeiramente, à compreensão de que esses *professorescursistasparceiros* operavam na crença de um conhecimento que está fora do sujeito e que dele se apropriará pela transmissão por um terceiro. Possibilitaria que eu, em uma conclusão apressada, confirmasse os discursos hegemônicos sobre professores malformados <sup>41</sup>, que precisam de alguém que lhes ensine.

A noção de uso de Certeau (2008) me faz perceber que eram fios adequados à ocasião, narrativas do consumidor-esfinge, convenientes para um início de curso, no gerenciamento de uma face pública, diante de um novo grupo, jogando com aquilo que era esperado e que pudesse ser afirmado.

A conveniência é o gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua. A conveniência é simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela. No fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo dos comportamentos e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social (CERTEAU, 2008. p.49).

As escritas, fios iniciais com os quais bordamos o primeiro encontro, não eram um papiro novo, e sim um palimpsesto. Nós, professores, passamos ao longo dos diversos governos por tantas propostas oficiais de formação, sempre baseados em um “conhecimento” que não tínhamos e que seria transmitido por pessoas que “sabiam” mais do que nós, que me parece esperado que já tivéssemos aprendido, tal como Pollyana<sup>42</sup> a jogar o jogo do sistema: “o jogo do contente”. Falar/escrever aquilo que o outro deseja ouvir/ler.

Para Certeau (2008), conveniência é um “*saber-viver-com*”, uma máscara para ser reconhecido, usando e jogando com a norma, que tira o praticante do lugar de vítima, daquele que está predestinado a sofrer a ação do sistema, e o coloca como participante de um jogo de perdas e ganhos. E quem não joga o jogo diariamente, nas relações de poder que atravessam o

<sup>41</sup> Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>; Acesso em 13/07/2015

<sup>42</sup> Pollyanna (Poliana) é uma comédia de Eleanor H. Porter, publicado em 1913 e considerado um clássico da literatura infanto-juvenil.

trabalho, a família, o bairro, as diversas relações sociais cotidianas, como possibilidade de “usufruir dos benefícios simbólicos com os quais pode contar” (CERTEAU, 2008, p.51)?

Como não assumir as minhas máscaras, como, por exemplo, a das formações do PNAIC, sendo eu uma praticante (CERTEAU, 2008) usando suas normas, me submetendo, passiva, silenciosa e dócil, aos planejamentos coletivos com as outras orientadoras de estudos, sabendo que o produzido ali não seria praticado? Quantos outros orientadores, também com máscaras, se enredaram no “jogo do contente”, por conveniência certeuniana?

Posso ainda complexificar minha indagação, porque, segundo o autor, mesmo querendo reproduzir aquilo que lhe foi imposto, o praticante fará diferente, a partir das redes de subjetividades que o constituem, que são diferentes das redes de subjetividades que constituem os fabricantes do “produto” (OLIVEIRA, 2012).

Os conhecimentos e as simbólicas impostos são objeto de manipulações pelos praticantes que não seus fabricantes. (...) O consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos (...) que assimila. Entre ele (que deles se serve) e esses produtos (indícios da ordem que lhe é imposta) existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles. (CERTEAU, 2008. p. 95)

Na perspectiva da Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos (2006), que busca transformar o inexistente em existente e ausências em presenças, é que compreendo que essa pesquisa traz a experiência dos encontros com/de professores como espaços potentes na produção de *práticas políticas* (OLIVEIRA, 2013) de currículos, invisibilizadas pelas pesquisas tradicionais. Produzimos currículos através dos enredamento das múltiplas redes de *saberes-fazeres* que levamos aos encontros, aqui entendidos como de (des)formação. Microvilosidades produzidas nas reflexões e ações dos praticantes (CERTEAU, 2008) que colocam em jogo suas experiências e sentidos, sutis dobras, produzindo *outras novas* compreensões sobre os saberes docentes, escolas e currículos. Docência, nessa perspectiva, entendida como artesanaria, produção autônoma, original, criativa, autêntica e autoral e entrelaçando os *fazeressaberes* dos professores, produz *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações. Os relatos abaixo, feitos nos encontros do PNAIC ressaltam a potência das redes que constituem a docência:

Eles acham que estamos aqui pela bolsa de R\$ 200,00, mas estão enganados. Devem pagar, é mais que justo porque estamos fora do nosso horário de trabalho. Mas estou aqui é para me fortalecer, aprender, trocar, me abastecer. Eu faria mesmo que não tivesse essa bolsa, como já fiz outras formações. Mas aqui construímos uma relação tão fraterna, e esse afeto vai mexendo com a gente, faz a gente perder o medo, mistura com as novidades, com as experiências dos colegas, aí a gente vai reelaborando nossas práticas, reinventando uma outra professora (Alessandra, 2014).

A diretora falou que se eu faço o PNAIC o resultado da minha turma tinha que ser melhor. Disse para ela que prova não prova nada e que eu não vim aqui para aprender como dar prova. Estou me refazendo, me desconstruindo, ampliando minha concepção de ser professora. Não é uma prova de avaliação externa que vai marcar meus conhecimentos e nem da minha turma (Carla, 2014).

Eu fico pensando em quantas coisas estão em jogo quando entro em sala, quantos aspectos são necessários mediar, tipo malabarista de pratos, aquele do circo, como um improvisado em cena, mesmo que o script esteja lá, o planejamento. São tantas variantes e variáveis, uma complexidade bonita e aterrorizante. Sempre sinto um frio na barriga ao entrar numa turma, como se estivesse entrando num palco (Vera, 2014).

Penso que se os instrumentos de avaliações externas, como por exemplo a Provinha Brasil, fossem utilizados para reverter os resultados em investimentos específicos em cada realidade escolar, seria de grande valia. Cada escola recebendo uma devolutiva dos descritores que não foram alcançados pelos alunos e instrumentos para o trabalho seria um grande suporte. Porém, não é isso que ocorre. Os resultados são utilizados apenas pra ranqueamento das escolas (Gleicimar, 2014).

Ainda com Santos (2010), compreendo que nossos diálogos/ações/reflexões estavam também em consonância com a noção de ecologia de saberes, não entendendo a tessitura de vozes e práticas feitas pelos praticantes (CERTEAU, 2008) como resíduo, e sim como o fundante, o que nos movia a estar ali, ouvindo/participando/contribuindo nos diálogos com/entre os diferentes *saberesfazeres*, num contrato didático invisível de considerar válidas todas as formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo (OLIVEIRA, 2008.). Professoras que, bricoladas nos encontros de (des) formações, deixam, nos fios das narrativas, as trocas, aprendizagens, conhecimentos partilhados.

Aqui é um espaço onde trocamos experiências, desconstruímos concepções, e amarras que nos fazem exercer uma prática estéril. Aqui somos solidários, fortalecidos, reconhecidos como produtores de conhecimentos. (Bianca, 2015)

Quanto estou com o grupo me sinto desassossegada, provocada, refletindo a partir das experiências compartilhadas. (Mariana, 2015)

Me sinto motivada a participar dos encontros, das trocas, ouvir, falar, partilhar... saio renovada e cheia de energia e planos para meu fazer na sala de aula. (Viviane, 2015)

Saio daqui fortalecida quando percebo que meus incômodos, medos e angústias não são solitários. Todos aqui vivenciam e sofrem os mesmos sentimentos, e quando partilhados, transformam-se em saberes. (Iris, 2015)

Vivemos e experimentamos a possibilidade de superação das relações hierárquicas que regiam a lógica do programa e que gerariam como consequência exclusão e silenciamento, pelo não reconhecimento dos diversos saberes que existem no mundo. Optamos por uma alternativa de produção de saberes e sentidos múltiplos, como possibilidade processual de uma emancipação social (SANTOS, 2003), não só para os praticantes (CERTEAU, 2008) daquele PNAIC, mas com a expectativa de que essa experiência, vivida prazerosamente, reverberasse nas demais relações nas escolas, com outros *professoresparceiros*, estudantes, funcionários, pais e comunidade em geral.

Nossas ações e enredamentos, sem um planejamento teórico prévio, foram se produzindo fio por fio em todos os encontros, conversas, reflexões. Entendo que resistimos à negação de nossos saberes. Re-existimos por dentro, no espaço do PNAIC, produzindo nossas *práticas políticas*.

modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas no sentido de credibilizar o saber-fazer que habita os espaços educativos, como potencial contribuição às possibilidades de emancipação social, tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido mais amplo de uma possível contribuição da escola à transformação social democratizante, a adoção metodológica dos procedimentos inerentes à sociologia das ausências parece, mais do que relevante, fundamental. (OLIVEIRA, 2008. p.84)

Por entender como fundamental credibilizar o saber-fazer daqueles que, efetivamente, estão no cotidiano escolar, é que a pesquisa escolheu mergulhar (ALVES, 2003) nas narrativas das professoras cursistas, resíduos *certeunianos*, que foram produzidos ao longo de três anos de parceria/aprendizado/convivência na busca de cartografar outros modos/maneiras/possibilidades de *vivermos sentirmos produzirmos* o PNAIC, provavelmente *diferente/irrepetível/original* em cada uma das centenas de outros grupos que foram formados por todo o país, de infinitas possibilidades, porque a tessitura de uma rede é sempre preche de transitoriedades e originalidades, podendo ser tecida por uma *multiplicidade de vias* (OLIVEIRA, 2007, p. 4), sabendo que:

Não preciso de verdades (pré) concebidas que não me permitam olhar a vida cotidiana. Lanço-me numa espécie de “mergulho sem a boia” (ALVES, 2008, P.26), compreendendo que o fato que provoca insegurança é, ao mesmo tempo, o que pode aguçar o meu olhar para que eu possa perceber minimamente as redes de relações que se tecem naquele *espaçotempo*(...). Estava, e estou ali até hoje, como *aprendiz ensinante*, sentindo-me desejosa de conhecer e compartilhar práticas pedagógicas diferentes das que vivo em meu cotidiano.

As redes de conversa possibilitaram que construíssemos amizades, confianças mútuas, intimidades, permitindo que assumíssemos nossos não-saberes e incompletudes. Nas/pelas redes de conversação, nos encontros dialógicos, exprimindo e refletindo sobre nossos *saberes-fazer*s, começamos a nos sentir empoderadas, passíveis de nos tornarmos criadoras que assumem a autoria de suas práticas pedagógicas, inclusive eu, que abandonei qualquer orientação hierárquica das formadoras do PNAIC. Com Carvalho (2011, p. 67) compreendo a força que nos moveu a criar um caminho autoral:

As ações comuns de trabalho, inteligência, paixão e afeto configuram um poder constituinte (...). Se o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se apropria

constitutivamente das condições materiais de sua própria realização, então é óbvio que nele reside uma força expansiva além da medida.

As narrativas orais e escritas das *professorascursistasparceiras* estão úmidas pela experiência do compartilhamento afetivo, em decorrência dele, acredito eu, do prazer da docência, o encorajamento de novas práticas e um desejo de *aprenderensinar* que não terminou com o encerramento dos encontros Com Reis (2014, p. 122), compreendo que:

a partir das narrativas (...) que *ouçoleiovejodescubro* e do meu mergulho na pesquisa, percebo a formação de uma rede que se emaranha na produção de conhecimentos comuns a todos os envolvidos no processo e ao mesmo tempo se singulariza pela riqueza que a vida de cada um nos mostra em suas particularidades e diferentes aprendizagens.

São muitos os fios-narrativas tecidos e (re)tecidos em tantas horas, dias, meses e anos de encontros, conversas, debates, que formaram uma rede de *ensinagensaprendisagens*, no exercício de se entregar à escuta alheia sem medos de julgamentos e silenciamento. Os relatos abaixo sugerem a tessitura:

Durante os três anos de (des)formação do PNAIC percebi a mágica e o encantamento que acontecem na sala de aula e na escola e as potencialidades adormecidas foram despertadas nas trocas com minhas companheiras de curso. Aprendi a delícia de compartilhar e produzir juntos, o sentido delicioso da leitura, da escrita, do jogo, da brincadeira (Karla, 2015).

Nossos compartilhamentos ao longo desses anos me ensinaram a perceber meus alunos de uma forma diferente, refletindo como cada um aprende e como poderei mediar as situações de ensino-aprendizagem. Ainda estou me tornando uma professora alfabetizadora, me entendendo sempre no processo de aprender, algo que entendi aqui, pois a necessidade de conhecimento não se esgota nunca. Aqui foi mais um fio, um caminho entre tantos que pretendo trilhar, para ser uma professora que encante meus alunos pelo prazer de ler e escrever (Janaina, 2015).

Estamos finalizando mais uma etapa do PNAIC. Nesse curso, tivemos a oportunidade de rever práticas pedagógicas, refletindo sobre nossos conceitos, dialogando com nossos parceiros de ofícios. Muitas discussões acerca de nossas práticas foram calorosas e proveitosas, que nos fizeram pensar sobre nossas práticas e avaliar possíveis mudanças. Ando tentando mudar meus modos de ensinar, entendendo a importância de compartilhar as experiências. Aprendi isso e outras coisas bacanas ouvindo os depoimentos das colegas, os debates e lendo autores que fundamentam essas práticas. Sinto-me mais feliz e animada para continuar minha caminhada com mais responsabilidade social (Monique, 2015).

Durante esses 3 anos aprendi tanto! Foi doido muitas vezes, porque tive que desconstruir muita coisa que foi colocada dentro de mim. Ao mesmo tempo foi muito prazeroso, pois tive a oportunidade de aprender com minhas colegas de rede, tive a chance de fazer diferente. Foi um espaço de construção/desconstrução, preche de saberes que circularam entre nós. Me emocionei, pensei, repensei, agi, reagi e fui encorajada pelo grupo a tentar o diferente. (Bianca, 2015)

Nesses três anos de encontros do PNAIC potencializados pela ação coletiva, na interação do grupo, pondo-nos em relação, fomos colocando fios do *vivosentidopensado*,

compondo nossas redes de *saberesfazeres*, possibilitando outros modos de praticar nosso *fazerpensarsentir*, no desenvolvimento de ações pedagógicas mais complexas, mais plenas de sentido para nós e nossos estudantes. O prazer na aprendizagem para o exercício da docência aparece nos relatos abaixo:

O curso me ajudou a refletir muito sobre o que conseguimos e o que ainda precisamos melhorar. Enfim refletir sobre o que fazemos sempre dá um novo ânimo. Estou cheia de planos de ideias e uma enorme vontade de refundar minha prática, mas agora de forma compartilhada com minhas colegas de trabalho e alunos. (Lucinda, 2015)

Esses anos de trabalho e estudo com vocês me fizeram encarar desafios. Mas eu não estava só. Estávamos juntos pensando e refletindo sobre a sala de aula, das angústias e ansiedades que todo o processo de aprendizagem dos alunos geram em nós. Mas nossas conversas e os debates sobre o textos, as atividades compartilhadas contribuíram para que me sentisse forte para prosseguir, mesmo, confesso, inicialmente insegura. Muitas das inquietações que vivemos faziam parte de minha rotina, mas não havia com quem pensar junto. Daí cada leitura realizada, os debates, as críticas, as reflexões me fizeram perceber como é bom pertencer a um grupo que acolhe, debate, ensina e aprende. (Barbara, 2015)

Durante esses anos de encontros pude crescer profissionalmente ampliando minhas vivências de forma significativa porque compartilhei com meus colegas os meus fazeres e aprendi outros modos de estar e viver a sala de aula. Acho que foi um crescimento mútuo e prazeroso. (Liana, 2015)

Estou aqui em mais um sábado, cansada, sonolenta, mas disposta a estudar, trocar, aprender e ensinar muito. Acho que são visíveis as minhas mudanças. Entrei no grupo muito desacreditada de formações, sempre iguais e também desestimuladas com o meu trabalho. Com o compartilhamento das ideias, as conversas com as colegas, os debates, minhas aulas ficaram mais ricas, os jogos e brincadeiras ocuparam mais espaços, meu trabalho está mais em diálogo com a realidade e estou mais atenta aos que meus alunos dizem e pensam. (Viviane, 2015)

Nem acredito no que estou dizendo isso, mas vou sentir saudades de nossos encontros de sábado. Tudo que vivi aqui contribuiu para minha prática em todos os sentidos. Os momentos de reflexões, o compartilhamento das informações e conhecimentos, os estudos sobre os textos, os debates. Tudo muito interessante! Principalmente as amizades que se consolidaram e os canais de solidariedade que foram construídos. (Adriana, 2015)

As narrativas fizeram parte de todo o processo de (des)formação, palavras/vozes/imagens/, fios com as quais tecíamos cada encontro, por vezes compartilhados com/para muitos, outras apenas um registro solitário (porém nunca é), mas todas entrelaçando saberes, misturando-os, bricolando-os, opondo-os, num processo de pensar e refletir sobre nossos medos, não-saberes, saberes, trajetórias, limites, dificuldades, aptidões, convicções, umedecendo um pouco a cada uma de nós, numa rica fermentação de saberes. Oliveira (2012, p. 68) ajuda-me a compreender o que vivemos:

Segundo a noção de tessitura do conhecimento em rede, estes se tecem em redes constituídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos, de todos os modos como nos inserimos na dinâmica constitutiva do mundo à nossa volta, não tendo, portanto, origem nem desenvolvimento localizáveis, prioridades hierárquicas, previsibilidade ou obrigatoriedade de rota”.

Como já informado na introdução, o uso do termo (des)formação, surgiu nas conversas ao longo dos encontros e passamos a usá-lo entre nós, como uma rebeldia irônica, à medida que se aclarava para o grupo a percepção de que havia uma sutil imposição de modelos fixos de docência, criança, ensino e aprendizagem, que estavam indiciados nos textos e nas orientações da formação.

Para Walter Benjamim (1985), somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando contamos os fatos registramos nossas memórias, preservando-as do esquecimento, criando a possibilidade de serem contadas novamente e de outras maneiras. Juntamente com os pesquisadores do campo da educação, são as vozes e palavras dos professores, plenas de subjetividade que, entrecruzando suas histórias de vida e formação, produzem *práticas políticas* curriculares criativas e inovadoras, não captáveis pela concepção de conhecimento da modernidade.

Pois é! Fiz o Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa e continuo me perguntando se tem idade certa para isso. Minha alfabetização continua como os que viveram nos encontros de nossa turma do PNAIC. Sempre interessantes, criativos, polêmicos e engraçados. Eu reaprendi a sorrir, a pensar, a questionar e a responder. Parei de só ouvir. Que mudança! Percebi que melhorei como professora e como pessoa. Me senti modificada. Tomara que em 2016 nossos encontros continuem. (Sirlane, 2015)

Nem acredito que está acabando. Foi bom demais esse tempo juntas. Acho que estou transformada! Aprendi a utilizar brincadeiras, músicas, a significar as aprendizagens, a utilizar os materiais concretos, a considerar os conhecimentos que meus alunos trazem. Repensei a forma como eu estava acostumada a desenvolver meus trabalhos, percebendo com o grupo que podem ser mais significativas e prazerosas para todos. Sinto-me encorajada a produzir minhas próprias atividades. Agora sou autora do meu fazer. (Rita, 2015)

De cada encontro saio com um “zilhões” de questionamentos, críticas e ideias para aprimorar minha prática pedagógica. Sinto-me em desconstrução. As aprendizagens em grupo, as trocas de conhecimentos significaram uma renovação profissional. (Monique, 2015)

Como eu gosto de estar aqui com o grupo, mesmo sendo sábado, mesmo trabalhando todo o dia. Para mim é um espaço importante de desabafo, de troca de experiências, de reabastecimento, reflexão, troca, encontro, união, emoção, análise, questionamentos, reavaliações e até lazer, porque prazer é fundamental. (Mariana, 2015)

O que praticamos ao longo dos três anos de encontros de (des)formação foi re-existir e, nas rotas de fuga possíveis, criamos um PNAIC que, pedindo licença para a cantora Marisa Montes, chamaria de nosso “infinito particular”, dos muitos outros infinitos particulares que, suspeito, foram tecidos em cada turma do PNAIC pelo Brasil, pelas diversas redes de conhecimentos formadas nesses encontros.

Por essa via, escapamos do campo da mera cognição/entendimento para considerar globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais emoções e sensações. Sujeitos integrais, não mais cindidos pelas dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, valores, culturas. Sujeitos de experiência estética, dentro e fora da escola. Sujeitos que se fazem e aos seus mundos e ações, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnado pela percepção do que fazemos, aprendemos e ressignificamos. (OLIVEIRA, 2012; p.41)

## (DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS – A LUZ BALÃO

Partindo das desconstruções vividas e aqui cartografadas pelas narrativas das *professorasamigascursistas*, pretensamente compreendo que o que conversamos e tecemos ao longo desse período escapou daquilo que foi concebido inicialmente pelos idealizadores do PNAIC. Levamos nossas redes de conhecimentos para dialogarem, naquele *espaçotempo*, com outras tantas redes que cada colega professor trouxe para os encontros. Com Perez (2003, p. 54), reflito que:

São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem às múltiplas formas de resistência – *ações rebeldes*, no dizer de Boaventura Santos que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos sociais) pela superação e transformação de suas condições de existência. *Ações rebeldes* que subvertem narrativas totalizantes e subjetividades conformadas e socialmente resignadas; ações que revelam as lutas contra as formas atuais de subjetivação, que impedem a experimentação de novas formas de desejo e modos de *estar sendo* no mundo.

Compreendo essa pesquisa na perspectiva da ação rebelde, na caça de outros entendimentos do *vividopartilhado*, investindo naquilo que poderia ser considerado residual pela tradição acadêmica, as narrativas dos professores. Porém, aqui elevado a material de intensa potência nos estudos nos/dos/com os cotidianos, por ser um vigoroso vetor de empoderamento docente, favorecendo a tessitura de *outrasnovas* redes de confiança e solidariedade.

Desta forma, a partir da pesquisa realizada, entendo que o grupo de *professorescursistasparceiros* teceram uma rede própria de *saberesfazeres* (OLIVEIRA, 2012). Partilhamos coletivamente *prácticasteoriaspráticas* (ALVES, 2008), sentindo-nos encorajadas a desenvolver ações pedagógicas complexas, autorais e plenas de sentido para nós e nossos educandos.

As narrativas que compõem a pesquisa indicam os processos tecidos cotidianamente e desinvisibilizam redes de *saberesfazeres* que nos motivaram a participar das formações, situações que revelam a importância da ação coletiva, da troca de *saberesfazerespoderes*, das redes de compartilhamento.

O sonho é que essa pesquisa-experiência reafirme a possibilidade de ações educativas mais complexas e vigorosas, com a valorização do coletivo, possibilitando que o exercício do magistério ocorra de modo mais prazeroso e significativo para professores e estudantes,

proporcionando práticas pedagógicas mais solidárias e emancipatórias. Sei que o sonho é coisa de poeta, e não de pesquisador, e por isso, encerro essa pesquisa, que tentou ser canto e acaba em sonho, usando dos versos de Manoel de Barros, aquele que fez do sonho, palavras, e delas, beleza.

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.  
Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.  
A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse  
nossos mais fundos desejos.  
Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p.1-8, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008[CT3].

ALVES, V. J. *Resenha crítica do livro Alfabetização e letramento de Magda Soares*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/resenha-critica-do-livro-alfabetizacao-e-letramento-de-magda-soares/41451/#ixzz4AGRsdckC>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

BENJAMIM, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990. p. 1997-221[CT4].[CT5]

CARVALHO, J. M. Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações: o falar. In: LIMA, M. S. L. et al (Org.). *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. Ceará: Eduece, 2011. p. 1587-1598. Disponível em: <[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/184-CURRÍCULO\\_E\\_PRÁTICAS\\_COTIDIANAS\\_EM\\_REDES\\_DE\\_CONVERSAÇÕES\\_O\\_FALAR.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/184-CURRÍCULO_E_PRÁTICAS_COTIDIANAS_EM_REDES_DE_CONVERSAÇÕES_O_FALAR.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008[CT6].

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51, p. 573-592, dez. 2012[CT7].

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e. Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, Jan./Abr. 2007. |

[CT8]FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. *E-currículum*, São Paulo, v. 9, n. 2, p.1-17, ago. 2012.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. R. L. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*, [S.L.] v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2010

FREIRE, P. *Pedagogia*[CT9] *da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP. 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professores?* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011[CT10].

GARCIA[CT11], A. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Periódicos UFES*. 2013. Disponível em: <periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7890/5598>. Acesso em 22.Jan.2016

GARCIA, A.; OLIVEIRA[CT12], I. B. Políticas e discursos de formação docente: a produção cotidiana de seus sentidos 'Ser-Professor'. *Revista Espaço do Currículo*, v. 3, p. 522, 2011. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/download/9663/5251>. Acesso em: 12 Jan. 2016

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Praticantes pensantes de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GARCIA, A. *Encontros e processos formativos: uma conversa sobre* [CT13]GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, M. R. L. As diferentes políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da secretaria municipal de educação de

Vitória que se proliferam como multiplicidades de currículos formação. *Revista Espaço do Currículo*, v.4, n.2, p.282-294, mar. 2012

LARROSA, J. [CT14] Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 22 Jun.2015.

\_\_\_\_\_. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

LINHARES, C. F. S. Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores. Disponível em: <[http://www.uff.br/revistaleph/N1\\_7/numero\\_01/experiencias\\_instituintes\\_em\\_escolas\\_publicas.htm](http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_em_escolas_publicas.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MACEDO, S. M. M. Você sabe, tenho que dar conteúdos...: a voz da professora abrindo caminhos para reflexões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3., 2010, Niterói. *Anais do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Niterói: Grupalfa, 2010.

MANHÃES, L. C. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007 [CT15]

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. [CT16]

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

\_\_\_\_\_. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. *Educação temática digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008b.

\_\_\_\_\_. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008c. |

[CT17] \_\_\_\_\_. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. *Contrapontos*, Itajaí, v.9, n.3, p. 18-31, set./dez. 2009. [CT18]

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012a.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-22, Ago. 2012b. |

[CT19]OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de *aprendizagemensino*: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.] v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Revista Educação e. Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003[CT20]

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

PÉREZ, C. L. *Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras alfabetizadoras*. 2002. 267 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PÉREZ, C. L. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. [online} Disponível em <26reuniao.anped.org.br/trabalhos/carmenluciavidalperetz.rtf> Acesso em: 17.Jan.2016[CT21]

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R.; ALVES, N. (Org). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. |

[CT22]REIS, G. R. F. S. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014[CT23].

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p.46-71, ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.[CT24]

SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.) *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2012.

SENNETT, R. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro. Quartet: FAPERJ, 2008

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1512-1529, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

TEIXEIRA, V. L. (De)cifrando caminhos da formação: narrativas (com)partilhadas no cotidiano. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016[CT25].

WEISZ, T. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999