



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho

“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”

Rio de Janeiro

2020

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho

“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella.

Rio de Janeiro

2020

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

C331 Carvalho, Ana Paula Pereira Marques de.
“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre” / Ana Paula Pereira Marques de Carvalho. – 2020.
145 f.

Orientador: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Ambientes virtuais compartilhados – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

es CDU 37(815.3)

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

Assinatura

Data

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho

“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 20 de fevereiro 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação – Uerj

Prof. Dr. Daniel S. Friedrich
Columbia University

Prof. Dra. Maria Inês G. F. Marcondes Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PIC-Rio

Prof. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação – Uerj

Prof. Dra. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação – Uerj

Rio de Janeiro
2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos queridos Luiz Vidal, meu sogro, e Roberta, eterna inspiração para o grupo de pesquisa, *in memoriam*: estrelas que musicalizaram a felicidade em suas vidas

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Eduardo, meu amigo, minha vida, que cresceu durante as minhas escritas, enfrentando as adversidades e compartilhando as alegrias.

Ao meu marido, Eduardo, que, através do seu amor, impulsionou os meus sonhos, sempre ao meu lado.

Aos meus pais, Cassiano e Selma... com lágrimas nos olhos, de alegria, sinto os dois pulsarem no meu coração... todas as palavras que eu possa escrever aqui não alcançarão a dimensão do meu amor. Por isso, somente sinto...

À minha tia Julinha, pela força espiritual, cuidando de todos nós da família.

À minha sogra, Marisa, um exemplo de mulher, guerreira, que se reinventa na sua luta diária, na crença de que a vida deve ser bem melhor – e será!

À minha cunhada e comadre, Lidiane, que me acompanhou nesse processo acadêmico e me ajuda a refletir sobre a tarefa docente.

À minha querida orientadora, Professora Rita Frangella, pelo equilíbrio, sempre atenta às minhas dúvidas, angústias e dificuldades. Sua confiança nas minhas possibilidades, catapultaram-me para muito longe. Mais longe do que eu poderia imaginar.

Ao Professor Daniel Friedrich, meu supervisor de estágio no Teachers College – Columbia University –, durante o doutorado sanduíche, que, ao abrir suas portas, contribuiu para que eu pudesse construir novos caminhos, pessoais e acadêmicos.

À Professora Nádia Lima, que me apresentou à UERJ e, através do seu empenho, ajudou-me a crescer nesta universidade.

Aos meus amigos queridos, José Roberto, Fernando, Adriana, Catarina e Mayra por me fazerem sorrir nos momentos mais angustiantes desta trajetória. Sou muito grata pela amizade incondicional!

À minha família, meus primos (irmãos) Luiz Henrique e Maria, que sempre estiveram ao meu lado com uma palavra de apoio.

Aos meus amigos, Elizabeth Barroso, que me emprestou seus ombros e ouvidos em todos os momentos que solicitei, e André Appel, pela sua disponibilidade a qualquer hora do dia e da noite.

Ao meu querido irmão, Rodrigo, e meus tios postigos, Geraldo e Argélia, que mesmo ausentes se fazem presentes.

Aos professores da Linha de Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura, fontes inesgotáveis de inspiração.

Ao meu grupo de pesquisa, pelos laços de amor que me fortalecem a cada dia.

Aos amigos que tive a oportunidade de conhecer no meu período de Doutorado sanduíche nos Estados Unidos. Cada um me fez vivenciar o rompimento radical das fronteiras culturais.

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar (e cantar e cantar) a beleza de ser um eterno aprendiz
Ah meu Deus!, Eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita

O que é, o que é – composição de Gonzaguinha

RESUMO

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”**. 2020. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta pesquisa discute o cenário contemporâneo da educação no Brasil, que vem se deslocando em função da crescente participação do terceiro setor nas discussões sobre as políticas curriculares. As análises de Stephen Ball sobre redes de políticas, em que o autor aborda a questão das parcerias público-privadas nas políticas educacionais, inspiram a pesquisa e orientaram a definição do objeto de estudo: problematização do movimento do Projeto Trilhas, proposto em 2009, um dos projetos educacionais de um Instituto brasileiro – o Instituto Natura – vinculado diretamente à empresa Natura Cosméticos S.A. Desde o início de sua proposição, o Projeto Trilhas visa à formação continuada de professores alfabetizadores. Em 2018, houve algumas reformulações no Projeto, ressaltando-se o aprimoramento de conhecimentos através de cursos referenciados pela Base Nacional Comum Curricular e da troca de experiências entre educadores de todo Brasil. A escolha do Projeto, como estudo de caso dos movimentos de redes de políticas e ampliação de outros agentes políticos na produção de políticas curriculares, deve-se ao reconhecimento pelo Ministério da Educação de que o Trilhas se trata de uma importante política pública brasileira, sendo destacado como uma tecnologia eficaz, junto a metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos em escolas públicas no Brasil. Interroga-se o Projeto Trilhas, em diálogo com Homi Bhabha, a partir de suas análises literárias, numa perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, destacando-se as discussões acerca de autoridade e ambivalência. Essas noções subsidiam a problematização do movimento do Trilhas, de maneira fluida e dinâmica, como parte do jogo duplo, ambivalente, que tenta fixar sentidos para o trabalho do professor alfabetizador. Assim, os aportes teóricos dessa pesquisa articulam as noções de Bhabha ao pensamento do filósofo Jacques Derrida, considerando a problematização que Derrida sugere em relação ao deslocamento real/virtual como movimentos fronteiros ficcionais. A realidade, então, como *actifactuality* e *actuvirtuality*, tal qual Derrida propõe, deve ser problematizada como um artefato ficcional que se desloca continuamente entre a atualidade e a virtualidade. Neste sentido, operando com o pensamento derridiano e com as noções de autoridade e ambivalência propostas por Homi Bhabha, analisa-se o material empírico com foco, a partir da inspiração no trabalho de Stephen Ball sobre etnografia de redes, nos materiais relativos ao Projeto Trilhas, disponíveis no Portal Trilhas – plataforma online do Projeto –, considerando também os cruzamentos desses materiais com outros projetos do Instituto Natura. Mais ainda, são analisados depoimentos postados no YouTube sobre o Projeto Trilhas e sobre a importância da leitura e da escrita, bem como vídeos, postados por professores, também no YouTube, sobre o trabalho de leitura e escrita, em referência ao Projeto. Conclui-se que o Trilhas, ainda que busque exercer um signo de autoridade na disputa pela fixação do que significa ser professor, movimenta-se de forma ambivalente e, nos jogos de linguagem em que se encena, performa outras possibilidades de significação como produções híbridas e incontroláveis pelos aparatos de poder.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Rede de políticas. Trilhas - Instituto Natura. Ambivalência. Ambientes virtuais.

ABSTRACT

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”**. 2020. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This study discusses the Brazilian contemporary education scenery, which is being displaced due to the increasing participation of the Third Sector on discussions related to curriculum policies. The study and its object are oriented by the thinking of Stephen Ball regarding networks of policies, emphasizing the issue of private-public partnerships for the development of education policies. Its object regards the problematization of the Projeto Trilhas (“Trails Project”) movement, that has been proposed in 2009 as an educational project lead by a Brazilian institute called Instituto Natura (“Natura Institute”), which is linked to the organization Natura Cosméticos S.A. Since its proposition, the Projeto Trilhas has been working on continuing education initiatives among teachers of literacy school. In 2018, the project was updated to incorporate elements of the Brazilian Common Core Curriculum as well as the exchange of experiences among teachers from all over the country. The aforementioned project was chosen as a case study due to its nomination as a relevant public policy by the Brazilian Ministry of Education, with emphasis on its efficient implementation of technology on the ongoing literacy initiatives among Brazilian public schools. Projeto Trilhas was analyzed through the perspective of Homi Bhabha, considering his literary, post-structural and post-colonialist perspectives, with emphasis on the discussions regarding authority and ambivalence. The analysis is hereby conducted on a fluid and dynamic approach, as part of the “double-game”, the inherent ambivalence, willing to fixing meanings to the teachers' literacy practices. The notions and thinking of Bhabha are articulated to the problematization proposed by Jacques Derrida on the objects and issues placed in the boundary real/virtual context. The reality, then, understood as actifactuality and actuvirtuality, as proposed by Derrida, should be approached as fictional artifact, continuously moving between the reality and the virtual. So, inspired by the perspective of Stephen Ball for the ethnographic analysis of networks, the empirical object of this study is formed by the combination of materials produced and promoted on the context of the Trilhas Project available on-line with a series of testimonies available on YouTube about the collaboration with the Trilhas Project and its importance to literacy and writing practices. As a conclusion, the study pointed out the emerging battle around the definition of the notion of teachers' roles, and how this concept is affected by a constant ambivalent movement, by the performativity and the potential manipulation of meanings performed by apparatuses of power.

Keywords: Curriculum policies. Networks of policies. Trilhas - Instituto Natura. Ambivalence. Virtual environments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Natura Crer para Ver.	25
Figura 2 -	Natura Crer para Ver e o investimento na educação pública.	26
Figura 3 -	Alguns dos parceiros do Instituto Natura.	28
Figura 4 -	Rede de entidades e atores relacionados ao Instituto Natura.	29
Figura 5 -	Trilhas: alinhado às políticas públicas nacionais.	31
Figura 6 -	Kit Trilhas.	32
Figura 7 -	Mapa do Curso EAD Leitura em Voz Alta pelo Professor.	35
Figura 8 -	Bibliografia comentada dos livros indicados para o módulo Leitura em Voz Alta de Textos Poéticos.	36
Figura 9 -	Bibliografia comentada dos livros indicados para o módulo Leitura em Voz Alta de Textos Narrativos.	37
Figura 10 -	Módulo Leitura em Voz Alta de Textos Poéticos: Bibliografia comentada: textos informativos.	38
Figura 11 -	O Portal Trilhas: primeira página.	40
Figura 12 -	Rede que ensina.	42
Figura 13 -	Resultados.	43
Figura 14 -	A comunidade Trilhas reúne profissionais de todo o Brasil.	43
Figura 15 -	“Público-alvo” do Instituto Natura.	60
Figura 16 -	Rede de colaboração Natura Crer para Ver.	61
Figura 17 -	Exemplo de anúncio da iniciativa Enseñá por Argentina.	71
Figura 18 -	Professores participam de formação do pacto pela aprendizagem.	75
Figura 19 -	Bandeiras do Instituto Natura.	79
Figura 20 -	Recortes de um curta metragem, publicado no canal YouTube, sobre a história do Trilhas.	81
Figura 21 -	Rede de Ancoragem.	82
Figura 22 -	Pina Bausch.	90
Figura 23 -	Conviva Educação: a BNCC e o Projeto Trilhas.	93
Figura 24 -	Projeto Trilhas Fabíola – A História: O Grande Rabanete.	95
Figura 25 -	Contação de história – Projeto Trilhas – Professora Michele.	96
Figura 26 -	“Leitura em voz alta do Projeto Trilhas – História: o bolo (conto russo)”. ...	98
Figura 27 -	Magda Soares fala sobre os desafios da alfabetização.	100

Figura 28 - “Leitura em voz alta realizada na escola CMEI "Casinha Feliz", cidade de Pinheiros ES, 2019, de acordo com as instruções dadas pelo Trilhas.....	102
Figura 29 - “EMEF João Batista Spindola de Melo – Projeto Trilhas – Leitura”.	106
Figura 30 - Contação de história Projeto Trilhas.	108
Figura 31 - “Projeto Trilhas ‘A casa sonolenta’”.....	109
Figura 32 - "Formação do Professor Leitor" por Mario Sergio Cortella.	111
Figura 33 - “Escola do Espírito Santo: história ‘A galinha ruiva’”.	112
Figura 34 - “Vídeo Trilhas – História: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”.....	115
Figura 35 - “Parlendas para recitar, brincar e escrever – Projeto Trilhas – Escola Isabel Ferreira.	119
Figura 36 - Família Cyborg.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM&F	Bolsa de Mercadorias e Futuros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para La Equidad y El Crecimiento
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Ministério da Educação, o Plano Nacional da Educação
RAE	Rede de Apoio à Educação
Seade	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados de São Paulo
TPE	Todos pela Educação
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

1	QUE TRILHAS? DESENHANDO UM CAMINHO DE PESQUISA	14
1.1	O Instituto Natura	23
1.1.1	<u>O Projeto Trilhas</u>	30
1.1.2	<u>Os eixos do Projeto Trilhas: Curso EAD, kit Trilhas e Portal Trilhas</u>	34
2	O DESLOCAMENTO DO PROJETO TRILHAS NAS REDES DE POLÍTICAS: AS PERSPECTIVAS DE AUTORIDADE E AMBIVALÊNCIA	44
2.1	Estratégias teórico-metodológicas	44
2.2	O Projeto Trilhas: signo tido como milagre	48
3	MODOS DE GOVERNANÇA: SENTIDOS DE REDE QUE SE DESLOCAM NO MOVIMENTO DO TRILHAS	66
3.1	Entre redes e pactos: sentidos para a formação e o papel dos professores no Brasil e na América Latina	68
3.2	O movimento do Trilhas: as redes nas redes	80
4	QUESTÕES DE AMBIVALÊNCIA: A IMPOSSIBILIDADE/POSSIBILIDADE DAS TRILHAS	89
4.1	A autoridade como uma arte: inspirações nas obras de Pina Bausch	89
4.2	Os vídeos: artes factuais e virtuais no trabalho com o Projeto Trilhas	93
	CONCLUSÃO: E SE AS TRILHAS FOSSEM OUTRAS?	124
	REFERÊNCIAS	135

1 QUE TRILHAS? DESENHANDO UM CAMINHO DE PESQUISA

As questões que hoje movimentam as políticas curriculares tocam nas fronteiras tênues entre o público e privado, em que o privado está sendo construído – e festejado – por dentro do público. Ao longo dos anos, muitas pesquisas têm se debruçado sobre os diversos movimentos das parcerias público-privadas e as implicações para as políticas públicas educacionais. Segundo Ball (2006), há que se atentar para a força e crescimento do movimento neoliberal que tenta espalhar discursos de crise política e econômica em torno do Estado de Bem-estar Keynesiano – o Estado de Bem-estar Social – cuja característica é a garantia dos serviços públicos e proteção à população. Nos termos de Jessop (1996 *apud* BALL, 2006), há um declínio do Estado de Bem-estar que vem sendo reestruturado para um “Estado do trabalho Schumpeteriano”¹, ou seja, um Estado que se caracteriza por mudanças genéricas em prol das forças do mercado.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) ao analisarem as conexões entre o público-privado, também destacam estratégias neoliberais que endossam a crise do Estado, mas ressaltam que dentro do movimento neoliberal, há tendências diferenciadas sobre as novas configurações no que tange à responsabilidade pelas políticas sociais. A teoria neoliberal propõe o repasse para o mercado, inclusive subsumindo a interferência do Estado. Já a chamada de terceira via propõe o repasse da responsabilidade das políticas sociais para a sociedade civil, representada pelo público não-estatal, articulando-se ao Estado, sob a justificativa de que o mundo não pode ser compreendido como um grande mercado.

O “controle social” deve, então, ser assumido pelo terceiro setor: organizações não-governamentais, instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares que, de acordo com Peron..., têm preconizado questões mais democráticas. As autoras observam que o objetivo desses organismos é “prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, alívio à pobreza e têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

Nos trabalhos mais recentes de Stephen Ball sobre redes de políticas, o autor endossa o ponto de vista de Shamir (2008, p. 3 *apud* BALL, 2014, p. 24) que reconhece as relações materiais e sociais como inerentes ao neoliberalismo, considerando tanto o foco neomarxista, que diz respeito à “‘economização’ da vida social e da ‘criação’ de novas oportunidades de lucro”, como também sob o enfoque da análise foucaultiana de governamentalidade,

¹ “Um programa de bem-estar em que é exigido, dos beneficiários, desenvolver um trabalho no serviço público” (BALL, 2006, p. 28, nota da tradução).

“particularmente o governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘auto-governamentáveis’, que está reconfigurando as relações entre governantes e governados, poder e conhecimento, soberania e territorialidade” (ONG, 2007, p. 4 *apud* BALL, 2014, p. 26). Assim, segundo Ball (2014) o neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes com diferentes dimensões na sociedade:

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (BALL, 2014, p. 229).

O autor acrescenta, ainda, as análises de Peck e Tickell (2002 *apud* BALL, 2014) que apontam três fases, ondas ou processos do neoliberalismo: “proto” neoliberalismo, neoliberalismo “*roll-back*” e neoliberalismo “*roll-out*”. O proto neoliberalismo é o projeto intelectual, moldado por teóricos econômicos e libertários, que contribuiu para a construção discursiva de uma crise do Estado de Bem-estar Keynesiano. O “*roll-back*” refere-se à destruição ativa ou descrédito do Estado e “*roll-out*” que se refere à ‘construção e consolidação proposital de formas de estado neoliberalizadas, modos de governança e relações reguladoras’ (PECK; TICKELL, 2002, p. 398 *apud* BALL, 2014, p. 26), por meio da introdução de novas instituições, políticas e governamentalidades.

Neste sentido, Ball (2014) chama atenção para novas formas de participação nas políticas educacionais, com novos arranjos para o Estado que, sob o seu prisma de análise, é importante para o neoliberalismo, atuando como regulador e criador de mercado. Em suas pesquisas sobre filantropia, privatização e reforma política em educação, opera com o que chama de “dispositivo conceitual de redes de políticas” (BALL, 2014, p. 30) para discutir um conjunto de mudanças nas formas de governança da educação – nacional e globalmente – que se caracterizam por um novo tipo de sociabilidade em que novas vozes – novos filantropos, fundações filantrópicas, corporações internacionais, organizações não-governamentais, agências multilaterais – estão participando das políticas educacionais. As redes de políticas, portanto, constituem comunidades políticas que trabalham sob novas formas de contato “em torno de um conjunto mutuamente reconhecível de conhecimentos, verdades e visões de mundo que é constantemente rearticulado”, de maneira multifacetada (BALL, 2014, p. 29, 61).

As questões suscitadas por Ball (2014) têm contribuído para minhas reflexões sobre as novas paisagens políticas que deslocam o sentido de público e espraiam as exigências por reformas educacionais, atreladas à necessária participação de fundações filantrópicas, agências

multilaterais, ONGs, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais, que vão compondo parcerias para o alcance de soluções no campo educacional. As configurações entre “público, privado, filantrópico, não-governamental”, também são apontadas por Macedo e Ranniery (2018, p. 740) e os autores observam o crescimento desses arranjos que tem contribuído para uma linguagem política em torno do eficientismo, caracterizando as reformas educacionais no Brasil, com ênfase nas responsabilidades individuais.

De toda sorte, penso que o neoliberalismo deve ser discutido na ordem dos acontecimentos, como *performance* discursiva com múltiplas significações, o que torna o processo não linear, não homogêneo, com possibilidades infinitas de leitura para as políticas curriculares. Alguns autores, além de analisarem a conjuntura neoliberal, sugerem o empreendimento de desafios e a mobilização de outros sentidos para esse cenário. Segundo Rizvi (2017), o imaginário neoliberal, em torno de discursos sobre a necessidade da mobilização social coletiva em prol da educação, precisa ser desafiado. Macedo e Ranniery (2018) observam que o neoliberalismo parece ter exaurido a vida, mas é preciso resistir, assumindo um compromisso com o proliferar de inesperados:

Por compromisso com a vida – um proliferar de inesperados –, é preciso resistir à economização que exaure a existência e contribuir para tornar inteligíveis os fluxos que constituem a experiência social e multiplicam os pontos de identificação (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740).

Assumo, nesta pesquisa, o necessário compromisso com o proliferar de inesperados – “o compromisso com a vida” –, empreendendo desafios a esse imaginário neoliberal e enfrentando as paisagens no campo político-curricular, disputadas também pelas grandes corporações. Neste sentido, as análises das redes de políticas suscitadas por Ball (2014) são importantes balizadores para o objetivo da tese que diz respeito à problematização do movimento de um Projeto, chamado Trilhas, que tem contribuído para a produção de sentidos no debate sobre a formação – e o trabalho – do professor alfabetizador no Brasil.

O Projeto Trilhas, proposto em 2009, é um dos projetos educacionais de um Instituto brasileiro – o Instituto Natura –, “uma associação sem fins lucrativos ou econômicos, com prazo de duração indeterminado” (INSTITUTO NATURA, 2018b), vinculada diretamente à empresa Natura Cosméticos S.A. A empresa Natura é uma empresa brasileira que comercializa produtos de tratamento para o rosto, corpo, sabonetes, barba, desodorantes, óleos corporais, maquiagem, perfumaria, cabelos, proteção solar e materiais de papelaria (NATURA, 2019)².

² “Fundada em 1969 por Antônio Luiz Seabra, hoje está presente no Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México, Peru, Venezuela, França e Estados Unidos, além de outros 63 países indiretamente. O número de funcionários, chamados na empresa de “colaboradores”, atingiu 7.000 em 2013 e o de consultoras estimado em 1,5 milhão.

Esclareço que a problematização proposta dialoga com uma estratégia teórico-metodológica que questiona os determinismos, os essencialismos e os objetivismos, sabendo da impossibilidade de superá-los. Esta pesquisa, portanto, desliza no envolvimento entre instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação. A verdade torna-se, então, uma invenção. Paraíso (2013) observa que não existe a “verdade”, mas sim movimentos discursivos, provisórios, emanados das forças de poder, das contendas entre atores políticos que, ao disputarem ideias, concepções, sentidos, contribuem, continuamente, para diversas leituras das políticas de currículo, produzindo debates que considero importantes para a investigação do campo político-educacional. Para tanto, tal qual Frangella (2016), destaco que minhas pesquisas têm se desenvolvido sob o entendimento de política curricular como produções discursivas, constantemente negociadas entre os atores envolvidos no processo, e currículo “como campo de produção cultural, espaço-tempo de negociações que hibridizam discursos” (FRANGELLA, 2016, p. 112).

Nestes anos de investigação sobre o movimento das políticas curriculares no Brasil, tenho me aproximado das análises literárias de Homi Bhabha, autor que dialoga com as concepções pós-coloniais, estendendo-se da teoria literária aos estudos culturais para desestabilizar a perspectiva binária da retórica colonialista.

Os poetas iluminam o mundo com imagens e metáforas que estão distantes do discurso diário, mas, no entanto, descobrem a intensidade imaginativa e verbal que está escondida nas coisas cotidianas - talvez um frasco no Tennessee, ou uma rosa descontraída, ou mesmo sapatos de camurça azul (BHABHA, 2015, parag. 3, tradução nossa)³.

A intensidade imaginativa e verbal, a que o autor se refere na passagem acima, escondida nos detalhes das “coisas” cotidianas, enaltece, não somente a poética que, no meu entendimento, também perfaz a política curricular, mas a possibilidade de desconstrução dessa política. Não me refiro à desconstrução como desvelamento na busca de um sentido original. Mas, entendo que “um sapato de camurça azul ou uma rosa descontraída” (BHABHA, 2015,

Em 2016, adquiriu por um valor não informado a compra da Emeis Holdings Pty Ltd, dona da rede de cosméticos australiana Aēsop. Em 2017, realizou a compra da rede The Body Shop da L'Oréal, por cerca de € 1 bilhão, aumentando significativamente sua presença internacional e faturamento global. Em maio de 2019, a empresa anunciou ao mercado a compra da concorrente norte-americana Avon por aproximadamente, criando o quarto maior grupo de beleza do mundo avaliado em US\$ 11 bilhões de dólares. A operação foi realizada por meio de trocas de ações entre as duas companhias. Após a fusão com a Avon, anunciada pela Natura em 22 de maio de 2019 e que deve ser concluída até 22 de julho de 2020, a Natura assume o posto de maior empresa de venda direta do mundo” (NATURA, 2019).

³ “[...] *Poets illuminate the world with images and metaphors that are distant from daily discourse, but nevertheless uncover the imaginative and verbal intensity that lies concealed in everyday things - perhaps a jar in Tennessee, or a rambling rose, or even blue suede shoes. [...]*”

tradução nossa)⁴ expressa a necessidade da percepção de outras produções de sentidos, deslocadas, invisibilizadas pelas forças do poder discursivo.

Em suas problematizações sobre os deslocamentos de personagens diaspóricos, imersos em tensões culturais, Bhabha (2013a, 2011, 2013b) destaca que a relação colonizador-colonizado e, nos seus trabalhos mais recentes, as relações cosmopolitas, não abarcam somente tentativas de determinação de uma cultura sobre outras, mas possibilidades de subversão numa luta que tensiona processos de dominação, graças às diferenças culturais (BHABHA, 2011). Neste sentido, os binarismos dão lugar a conflituosos processos de negociação cultural em que o outro deve ser pensado num movimento de alteridade como aquele que instiga a produção de sentidos outros, através das disputas pelo poder da significação.

Minha questão específica na interlocução com Bhabha (2013b) para a discussão que encaminho na tese, diz respeito ao movimento de resignificação da autoridade colonial que ele discute, a partir do relato de um missionário – Anund Messeh – um dos primeiros catequistas indianos que, em sua jornada a Meerut⁵, encontrou um grupo de quinhentas pessoas, sentadas à sombra de uma árvore, lendo e conversando sobre a Bíblia. Anund se aproxima de um dos senhores do grupo e faz uma série de perguntas sobre o “livro” que estavam lendo. À medida que o diálogo transcorre, os nativos fazem perguntas à Anund Messeh e esse insiste em responder, repetindo trechos da Bíblia, segundo Bhabha (2013b), como se estivesse repetindo uma autoridade que passou a ser questionada – e perturbada – nos seus ditames evangélicos.

Ao comentar sobre o diálogo entre Anund e os nativos, Bhabha (2013b) problematiza a introdução da Bíblia no contexto colonial – e de outros livros ingleses, citados em diversas histórias – como signos de representação encenados na Índia que, numa leitura simplista, podem ser vistos como insígnia de dominação, mas que no processo de negociação, movimentam-se de forma ambivalente e, nos jogos de linguagem em que se encenam, emergem outras possibilidades de significação, como produções híbridas e incontroláveis pelos aparatos de poder.

A descoberta do livro instala o signo de representação apropriada: a palavra de Deus, verdade, arte, cria as condições para um início, uma prática da história e da narrativa. Mas a instituição da palavra é uma *Einstellung*, um processo de deslocamento, distorção, desvio, repetição (BHABHA, 2013b, p. 175).

⁴ “[...] or a rambling rose, or even blue suede shoes. [...]”

⁵ Meerut ou Mirat é uma cidade do estado de Uttar Pradesh, na Índia, onde aconteceu a Revolta Indiana de 1857 (também conhecida como Revolta dos Cipaios, Revolta dos Sipais ou Revolta dos Sipaios). Foi um período prolongado de levantes armados e rebeliões na Índia setentrional e central contra a ocupação britânica. Pequenos incidentes de descontentamento, envolvendo incêndios criminosos em acantonamentos, foram os precursores da rebelião. Posteriormente, uma revolta em grande escala tornou-se uma guerra aberta nas regiões afetadas. O conflito causou o fim do governo da Companhia Britânica das Índias Orientais e o início da administração direta de grande parte do território indiano pela coroa britânica (MEERUT..., 2018; REBELIÃO..., 2019).

Esse é o jogo de significação que Bhabha (2013b) propõe quando se refere ao “local da cultura”. A palavra “local” sugere a possibilidade de uma origem. Porém, no jogo das palavras, ele chama atenção para a impossibilidade de uma homogeneidade cultural, uma vez que o interesse comunitário ou o valor cultural é sempre negociado no entre-tempo de movimentos errantes, híbridos, cujos caminhos são indecidíveis, ambivalentes. Assim, analiso o movimento do Projeto Trilhas, em referência à ideia de “signo tido como milagre”, valendo-me da discussão proposta por Bhabha (2013b) acerca da Bíblia, introduzida na Índia por missionários e colonizadores como uma insígnia da autoridade colonial, que se desloca entre o significante do desejo e da disciplina colonial.

A opção pela análise do Projeto Trilhas se deve à ressalva do Ministério de Educação de que o projeto se trata de uma importante política pública brasileira. Em 2012, o Trilhas foi aprovado no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação⁶, passando a ser reconhecido como uma tecnologia eficaz junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos em escolas públicas do país (INSTITUTO NATURA, 2015b). Ademais, havia o destaque de que o Projeto Trilhas estava alinhado a um programa do governo federal, chamado “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, objeto de investigação do grupo de pesquisa do qual participo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro⁷. O PNAIC foi criado em 2012, sob a proposta de um compromisso formal entre governos federal, Distrito Federal, estados e municípios para “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º. ano do ensino fundamental” (LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Sob esse escopo, as ações do PNAIC foram apresentadas como estratégicas no âmbito das políticas públicas, voltadas, prioritariamente, para a formação continuada de professores, que se articulavam em torno de quatro eixos: ações articuladas entre diferentes instâncias federativas, formação, avaliação, e elaboração de materiais pedagógicos. Esse Programa teve

⁶ Publicado anualmente pelo MEC, o Guia de Tecnologias tem como objetivo identificar as tecnologias que podem melhorar a qualidade do ensino público nos estados e municípios brasileiros. Além disso, funciona como uma ferramenta de auxílio para que sistemas e redes de ensino adotem soluções tecnológicas em diferentes esferas, como gestão da educação, formação de profissionais, educação inclusiva e portais educacionais (INSTITUTO NATURA, 2015b).

⁷ As investigações estão relacionadas aos projetos de pesquisa institucional que se desdobram da Linha de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. O projeto “Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para Além de um Pacto” teve vigência de 2015 a 2018. Foi financiado pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (2016 - 2019), pertencente à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), UERJ/Iniciação Científica (2016 - 2018) e Programa Prociência (2015 - 2018), também da UERJ. Na continuidade/desdobramento desse projeto, atualmente o grupo se dedica à pesquisa “Políticas de Currículo e Infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s)”, com vigência de 2018-2021, aprovado pelo Programa Prociência/UERJ.

uma considerável abrangência no território brasileiro, com uma expressiva adesão, conforme os dados fornecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, em 2014: 317 mil professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas nos 26 Estados e Distrito Federal. No caso do Rio de Janeiro, houve 100% de adesão dos municípios fluminenses (FRANGELLA, 2016).

Tal qual o PNAIC, o Trilhas se articula a um conjunto de políticas públicas voltado para a formação de professores alfabetizadores e para o desenvolvimento da leitura e da escrita entre crianças, jovens e adultos. Dessa maneira, o objetivo específico da investigação que ora apresento é a problematização do Projeto Trilhas como um signo milagroso (BHABHA, 2013b), considerando as promessas de sucesso e aprimoramento das práticas pedagógicas dos alfabetizadores, destacadas ao longo dos anos pelo Instituto Natura em função da utilização do Trilhas. Segundo o Instituto, o Trilhas viabiliza novos conhecimentos para a introdução da leitura, da escrita e oralidade em sala de aula (INSTITUTO NATURA, 2015a): “Percorra nossas trilhas, descubra como aproximar seus alunos da literatura e desenvolva competências leitoras e escritoras nos pequenos!” (INSTITUTO NATURA, 2015a).

A pesquisa se organiza, então, a partir de uma primeira parte em que apresento o Instituto Natura e o Projeto Trilhas. Na segunda parte, explico os aportes teóricos que subsidiam a problematização que proponho. Esclareço que, em relação às proposições de Stephen Ball, ainda que suas concepções teóricas apresentem oscilações, como observam Lopes e Macedo (2011), ora se aproximando das perspectivas estruturais da sociologia, ao focalizar as discussões de mercado, ideologia e classe social, ora incorporando aportes pós-estruturais, mesmo sem abandonar a perspectiva crítica, a partir da noção de redes de políticas, Ball (2014) adensa a análise do movimento político educacional, com base numa leitura pós-estrutural, destacando o poder que tem se capilarizado nessas redes. Desse modo, nos limites e possibilidades de cruzamentos teóricos, esse viés me permite articular a noção de redes de políticas à perspectiva que tenho empreendido na leitura das políticas curriculares como produções discursivas.

Inspirada no trabalho que Ball (2014) desenvolve a partir da etnografia de redes, mapeando o fluxo de filantropias corporativas, filantropos e programas que mobilizam negócios em educação nas páginas na internet, vídeos, páginas do Facebook, *blogs*, *tweets*, opto pelos ambientes virtuais, como material empírico, especificamente pelo *site* do Instituto Natura onde vêm sendo disponibilizadas informações sobre o Projeto Trilhas, pela plataforma online Portal

Trilhas, cujo endereço é <http://www.portaltrilhas.org.br>, o YouTube⁸ e a página do Projeto Trilhas no Facebook⁹, na interface com a página de um projeto, que conta com a participação do Instituto Natura, chamado Conviva Educação¹⁰. Importante ressaltar que, de modo algum, estou me referindo ao campo virtual como o único “contexto” possível para as disputas pelos sentidos político-curriculares, mesmo porque argumento que a política não se circunscreve a esse ou aquele local (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Lopes, Cunha e Costa (2013) salientam que o campo político deve ser percebido no jogo da linguagem como deslocamentos contínuos que movimentam múltiplos tecidos contaminados de significação. Isto posto, contexto, sob a perspectiva desconstrucionista, deve ser entendido como “[...] um tecido, uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leitura” (NASCIMENTO, 2004, p. 15 *apud* LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Contexto, no registro desconstrucionista derridiano, não é algo restrito à esfera física, mas tem a ver com a tentativa mesma de significação, na medida em que há um tal texto geral em todo lugar em que (isto é, em todo lugar) esse [um] discurso e sua ordem (essência, sentido, verdade, querer-dizer, consciência, idealidade etc.) são desbordados, isto é, em que sua insistente demanda é colocada em posição de uma marca em uma cadeia que ela tem, estruturalmente, que comandar. Esse texto geral, obviamente, não se limita, como se poderá (poderia) apressadamente compreender, aos escritos sobre uma página. Sua escrita não tem, de resto, nenhum outro limite exterior que não seja o de uma certa re-marca (DERRIDA, 1991, p. 67 *apud* CUNHA, 2015, p. 582).

Portanto, refuto a ideia de que a produção de sentidos num espaço-tempo, recortado da dita vida “real”, é de uma ordem diferente do que acontece fora do campo virtual, uma vez que, no meu entendimento, os processos de disputas por significação das políticas curriculares são contínuos e estão em constante operação. Por outro lado, não pretendo reificar a produção política como exclusiva do virtual. Ao optar pelo virtual, busco a abertura da pesquisa para outras possibilidades de significação política, enfatizando que as questões político-curriculares também vêm sendo dinamizadas pelas aceleradas formas de comunicação. Ressalto que a articulação entre política, tecnologia e currículo tem sido o mote das investigações que venho propondo nas discussões político-curriculares. Discuto esse movimento de articulação como

⁸ YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos com sede em San Bruno (Califórnia). A Google comprou o site em novembro de 2006 por US\$ 1,65 bilhão. O YouTube agora funciona como uma das subsidiárias da Google (YOUTUBE, 2019).

⁹ Facebook é rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. No início de 2012 o Facebook se tornou a maior rede social no Brasil e no restante da América Latina (FACEBOOK, 2019).

¹⁰ A plataforma Conviva Educação foi elaborada em 2012, por iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), em parceria com outros Institutos e Fundações, entre eles Lemann, Itaú Social, Roberto Marinho, Telefônica Vivo, C&A, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncmec) (INSTITUTO NATURA, 2016b).

tecnocurricular em que a tecnologia promove fissuras nas concepções do currículo, irrompendo o “novo” que não se caracteriza por um ineditismo de sentidos, ideias, concepções, mas sentidos híbridos num contexto político marcado pela articulação entre currículo e tecnologia como indicativo de qualidade (CARVALHO, 2015, 2014a; CARVALHO; FRANGELLA, 2016).

Importante destacar que, no decorrer da pesquisa, percebi o jogo de significação entre real e virtual, deslocando-se, por exemplo, através das múltiplas propagandas que enfatizam a necessidade de pactuação, e dos vídeos que intuem práticas inspiradoras. Essa é uma discussão que se tornou cara à pesquisa e que se subsidia em um dos poucos trabalhos de Jacques Derrida sobre as tecnologias de informação e comunicação. O livro, intitulado *Ecographies of Television*, reúne uma série de entrevistas concedidas por Derrida, em sua casa, à Bernard Stiegler, utilizando uma filmadora. Na fluidez de seu pensamento desconstrucionista, Derrida discute as implicações e consequências do tempo transformado pela tecnologia, produzido artificialmente como *actifactuality* e *actuvirtuality* (DERRIDA; STIEGLER, 2002).

Entendo que não há uma correspondência precisa, na língua portuguesa, para essas noções, considerando, inclusive, o próprio pensamento derridiano sobre a impossibilidade de tradução na sua totalidade. Ao se referir à *actifactuality*, o filósofo problematiza a realidade como artefato, produzida num tempo artificial. A realidade deve, então, ser percebida como esquemas ficcionais produzidos e deslocados continuamente. Nesse sentido, sob o aspecto da *actuvirtuality*, ele agrega a discussão sobre fronteiras borradas entre real e virtual, contribuindo para a percepção da realidade como atualidade que se movimenta através de imagens virtuais, espaços virtuais e eventos virtuais, num suposto tempo presente. Mais ainda, o filósofo instiga um sentido de redes como algo sem unidade, sem homogeneidade e sem coerência que se desloca continuamente no imbricamento entre real e virtual (DERRIDA; STIEGLER, 2002).

A perspectiva de Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) se entrecruza à discussão que encaminha sobre o deslocamento do Projeto Trilhas nos ambientes virtuais, com a ressalva de que o próprio sentido de real/virtual também vai se deslocando nesse processo. Contudo, destaco a crença de Derrida no por vir quando menciona que “a realidade como artefato, por mais artificial e manipuladora que seja, irá se render ou ceder ao que está por vir, ao evento que a carrega e ao qual ela é suportada”¹¹ (DERRIDA; STIEGLER, 2002, p. 6 tradução nossa).

Nos usos da teoria derridiana, a fim de contestar a metafísica da presença, o “por vir” diferencia-se do “porvir” (LOPES; SISCAR, 2019). O “por vir” diz respeito à inderterminação

¹¹ *We can't help but hope that artifactuality, as artificial and manipulative as it may be, will surrender or yield to the coming of what comes, to the event that bears it and toward which it is borne. And to which it will bear witness, even if only despite itself*'.

do presente, à impossibilidade de um futuro programável, pois não há garantias no processo educativo. Não há nada que nos dê uma certeza antecipada dos resultados da educação. Já o “porvir” opera na condição de totalização, fechamento, como Lopes (LOPES; SISCAR, 2019, p. 84) observa: “[...] o futuro (o porvir como substantivo, *avenir* no original francês) é programável no presente e se distingue do que está por vir (*a venir*) discutido por Derrida como não determinado pelo presente, permanecendo indecível”.

Essa questão reverbera na perspectiva do Bhabha (2013b) sobre *nonsense* colonial (BHABHA, 2013b, p. 206). A *nonsense* diz respeito aos significantes “sem senso” – nem um nem outro, e um e outro, ao mesmo tempo – que impossibilitam a pretensa transparência da autoridade colonial e demarcam sua ambivalência (BHABHA, 2013b). Assim, defendo que o Projeto Trilhas está imerso em complexos e conflituosos processos de negociação de sentidos que não se apagam, mas são reinscritos continuamente (BHABHA, 2013a). Desse modo, minha arena de debate sobre o movimento do Projeto Trilhas é por entre distorções e desvios, os deslizamentos, as ambivalências que fazem parte do processo de autoridade e, ao mesmo tempo, exibem-na como um texto incerto.

1.1 O Instituto Natura

As questões que Ball (2014) frisa, através de seus estudos sobre redes de políticas, aguçaram o meu olhar para o movimento do Instituto Natura no processo político-curricular no Município do Rio de Janeiro, durante as investigações que realizei ao longo do Mestrado. Ao mapear as afiliações e as coafiliações entre Estado, mercado e novas filantropias no controle pelas políticas públicas, Ball (2014) chama atenção para o adensamento dessas relações e a expansão dos territórios de influência política por entre espaços diversos e dissociados que implicam na opacidade e proliferação de novos locais e novos atores nas discussões político-educacionais.

O meu objetivo, à época, era a discussão da produção político-curricular nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, através de uma plataforma *on-line*, chamada Educopédia¹² – que veiculava aulas digitais produzidas pelos próprios professores da Rede

¹² A plataforma Educopédia foi idealizada pelo ex-Sub-secretário de Novas Tecnologias Educacionais, Sr. Rafael Parente, na gestão do ex-Prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, que assumiu a Prefeitura em 2009 e permaneceu até o final de 2016, cumprindo dois mandatos subsequentes (“EduardoPaes”, 2013). O endereço da plataforma é www.educopedia.com.br e pode ser acessado por alunos e professores da Rede Municipal de Ensino ou até mesmo por pessoas interessadas que não trabalhem ou estudem na Rede. No ambiente da plataforma, podem ser encontradas todas as disciplinas por níveis de ensino – do 1º. ao 9º. ano – organizadas em 32 aulas digitais, correspondentes às semanas do ano letivo. Há, também, módulos referentes à Educação Infantil, à Educação para Jovens e Adultos, artes e cursos especiais (CARVALHO, 2015).

Municipal de Ensino, em atendimento às orientações curriculares vigentes no Município do Rio de Janeiro –, e a produção dos professores que trabalhavam com essa plataforma, chamados Embaixadores¹³.

Nas entrevistas que realizei com os professores Embaixadores, responsáveis pela divulgação da plataforma *on-line* Educopédia em suas escolas, houve comentários sobre a mudança na gerência dos dois projetos – Educopédia e Embaixadores – que, até 2015, estavam sob a responsabilidade da Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais, vinculada à Prefeitura do Rio. A partir do referido ano, esses dois projetos passaram à coordenação do Instituto Natura, em parceria com a Secretaria (CARVALHO, 2015). Assim, nos encaminhamentos propostos para o projeto dos Embaixadores, atentei para as ações do Natura. Através do site do Instituto (www.institutonatura.org.br), tenho acompanhado sua participação em importantes questões relativas à política educacional no Brasil, em parcerias com outros Municípios, institutos, órgãos públicos, privados e agências multilaterais.

A criação do Instituto, no ano de 2010, visava à expansão da atuação da empresa Natura na área de educação. Segundo consta no Estatuto Social do Instituto Natura:

CAPÍTULO I

DA DENOMINAÇÃO, DA SEDE, DA DURAÇÃO E DO OBJETO SOCIAL

O Instituto tem sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Av. Brigadeiro Faria Lima, n.o 201, conj. 171, Condomínio Edifício Faria Lima, CEP 05426-100, podendo abrir, transferir e encerrar filiais e escritórios em qualquer parte do país, conforme decisão do Conselho de Administração.

O Instituto terá por objeto social a transformação da sociedade, focando a promoção da qualidade de vida, em suas diferentes dimensões, com ênfase na educação, na ampliação das liberdades, na democratização do acesso à informação, no aprofundamento da justiça social e na sustentabilidade (INSTITUTO NATURA, 2018d).

Os associados do Instituto podem ser pessoas físicas ou jurídicas e estão divididos nas seguintes categorias: fundadores, patrocinadores, efetivos e honorários¹⁴. As fontes de recursos do Instituto são provenientes de:

¹³ Para a divulgação e estímulo ao uso da plataforma junto aos professores da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, foram criadas atividades remuneradas, algumas somente para professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Essas funções se dividiam em: “Articuladores da Subsecretaria de Novas Tecnologias nas CREs”, “Especialistas em Mídias Sociais”, “Coordenadores Pedagógicos da Educopédia” e “Professores Embaixadores da Educopédia”, cada qual com a sua atividade específica e requisitos de habilidade na área de informática (CARVALHO, 2015).

¹⁴ “Artigo 7º. – O Instituto possui as seguintes categorias de associados: a) Fundadores: pessoas físicas ou jurídicas presentes à Assembleia de Constituição, assim indicadas na ata de Constituição do Instituto e signatárias da mesma; b) Patrocinadores: pessoas físicas ou jurídicas que façam doações periódicas para o Instituto com a finalidade de manter parte de seus custos fixos e de subsidiar seus projetos; c) Efetivos: pessoas físicas ou jurídicas que colaborarem para a materialização do objeto social do Instituto, assim admitidas por decisão da Assembleia Geral, conforme disposto no parágrafo primeiro do presente artigo; e d) Honorários: pessoas físicas ou jurídicas que, pela elaboração ou prestação de relevantes serviços ao Instituto, fizerem jus a este título, a critério do Conselho de Administração “ad referendum” da Assembleia Geral” (INSTITUTO NATURA, 2018d).

a) auxílios, contribuições, doações, legados, subvenções e outros atos lícitos da liberalidade dos associados ou de terceiros; b) receitas do Instituto que se originarem das atividades inerentes ao seu objeto; c) receitas patrimoniais e financeiras; e d) outras receitas, inclusive oriundas de exploração de atividades que tenham por fim gerar recursos ao Instituto, cujo resultado integral será, necessariamente, revertido para a consecução de seu objeto social (INSTITUTO NATURA, 2018d).

O Conselho de Administração pode estabelecer um Fundo Patrimonial e um Fundo de Custeio. O Fundo Patrimonial é formado por 10% do valor de doação das associadas patrocinadoras, de dotações do próprio Instituto, bem como por doações de pessoas físicas ou jurídicas, quando as doações não forem realizadas a projetos específicos. O Fundo de Custeio é composto pela doação da associada patrocinadora, Natura Cosméticos S.A., ou pela doação de quaisquer associados fundadores, que poderão destinar, anualmente, até 0,5% de seu lucro líquido. O Instituto poderá utilizar, anualmente, até 90% do Fundo de Custeio, exclusivamente para arcar com as despesas administrativas necessárias à manutenção de suas atividades e para “materializar” seu objeto social (INSTITUTO NATURA, 2018d).

Uma das fontes de lucro da empresa Natura para investimento nos projetos educacionais do Instituto Natura – entre eles, o Projeto Trilhas – é a venda de produtos da linha “Crer para Ver” que consiste em material de papelaria, bolsas, mochilas, canecas, comercializada e divulgada por consultores e consultoras¹⁵ Natura que são revendedores não somente dos produtos da linha Crer para Ver, mas dos cosméticos e outros produtos da empresa Natura. Segundo consta no site da empresa, a linha Natura Crer Para Ver foi criada em função do desejo da empresa de transformar a sociedade através da educação:

Figura 1 - Natura Crer para Ver.



Fonte: NATURA. Crer Para Ver. 30 nov. 2016. **Natura**. Disponível em: <https://sites.natura.com.br/crer-para-ver>. Acesso em: 23 nov. 2019.

¹⁵ Para se cadastrar como consultor ou consultora de vendas, os requisitos são: ser maior de 18 anos de idade, possuir número de Cadastro de Pessoa Física (CPF), carteira de identidade e concordar com os termos de compromisso estabelecidos pela empresa. O cadastro é feito por meio do site <https://accounts.natura.com/queroserconsultora>.

Sendo assim, toda a rentabilidade da venda dos produtos é revertida para projetos na área de educação, atualmente promovidos pelo Instituto Natura.

Os slogans ressaltam a importância da iniciativa e da participação de todos nessa empreitada: “A Natura escolheu transformar a educação com o Crer para Ver. Quer fazer parte dessa transformação?”, “Escolha nossos produtos e seja a mudança que você quer ver para a educação no Brasil” (NATURA, 2016). Destacam-se os três passos propostos para a transformação da educação pública no país: conhecer os produtos, apaixonar-se e comprar para que os lucros sejam revertidos para a educação.

Figura 2 - Natura Crer para Ver e o investimento na educação pública.



Fonte: NATURA. Crer Para Ver. 2019. **Natura**. Disponível em: <https://www.natura.com.br/crer-para-ver#container-header-third>. Acesso em: 23 nov. 2019.

Participam diretamente dos Conselhos de Administração, Fiscal e Consultivo do Instituto Natura: a Fundação Lemann¹⁶, o Instituto Unibanco¹⁷, a BM&F Bovespa¹⁸, o Centro de Implementación de Políticas Públicas para La Equidad y El Crecimiento (CIPPEC)¹⁹, da

¹⁶ “A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, brasileira, criada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área de educação no Brasil. Realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e formação de jovens talentos. Há também incentivo financeiro para propostas inovadoras na área de educação, programa conhecido como Start-Ed, e também propostas de políticas educacionais, envolvendo pais, professores, estudantes e secretarias de ensino. Além disso, disponibiliza cursos próprios e em parceria com outras instituições para melhorar a formação de educadores. A fundação tem como diretor executivo o advogado Denis Mizne, formado pela Universidade de São Paulo. Denis foi *visiting scholar* no Human Rights Advocates Program, na Universidade Columbia, e Yale World Fellow, na Universidade Yale. É fundador e presidente do conselho do Instituto Sou da Paz e membro da Fundação Roberto Marinho e do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas)” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

¹⁷ “Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco. Com foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Busca ainda a institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

¹⁸ “[...] Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo. [...] Surgiu em 8 de maio de 2008, quando houve a fusão da Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), cuja criação remonta a 1890, e a Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F), fundada em 1917” (B3..., 2019).

¹⁹ O CIPPEC é uma organização independente sem fins lucrativos que trabalha na construção de melhores políticas públicas. Promovemos políticas que tornariam a Argentina mais desenvolvida, mais igualitária, com

Argentina, Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, o Instituto Tellus²⁰, o Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)²¹, a Fundação SM²², a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados de São Paulo (Seade)²³, o Instituto Ayrton Senna²⁴ e a empresa “Aondê Educacional”²⁵ (INSTITUTO NATURA, 2014).

Um dos slogans do Instituto Natura diz respeito à importância de parcerias e formação de redes de colaboração: “Acreditamos na colaboração e na construção coletiva de caminhos e soluções eficientes, trabalhando em parceria com diversas organizações da área educacional” (INSTITUTO NATURA, 2016e). Muitos desses Conselheiros participam dos projetos educacionais, conforme destacado na figura a seguir:

as mesmas oportunidades para todos e instituições públicas sólidas e eficientes. Queremos uma sociedade justa, democrática e inclusiva, onde todos tenham a possibilidade de crescer” (CIPPEC, 2019).

²⁰ Instituto sem fins lucrativos cujo objetivo é “desenhar e implementar soluções de serviços públicos para que melhorem a vida das pessoas (GUIMARÃES; SILVEIRA, 2012).

²¹ “O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, em atuação desde 1987. Sem fins lucrativos, o centro tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. Suas ações têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013).

²² “Em 1918, um grupo de religiosos ligados à ordem Marianista, na Espanha, iniciou um trabalho na área da Educação, voltado a crianças e jovens. Eles acreditavam que para alcançar uma formação integral, a pessoa precisaria ter acesso a valores universais, como liberdade, solidariedade, tolerância e respeito à diversidade cultural. A ideologia deu origem ao Projeto Educativo SM, que viabilizou o surgimento da Fundação SM e da Edições SM. Criada em 1977, com o intuito de devolver à sociedade os benefícios gerados pela Edições SM, a Fundação SM tem a missão de contribuir para o desenvolvimento integral das pessoas por meio da Educação. Nesse sentido, trabalha para fortalecer a educação pública, de forma colaborativa com os governos municipais, estaduais e federal, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, institutos e fundações. Suas ações são norteadas por quatro pilares: Formação e valorização dos professores; Fomento à leitura; Apoio a projetos socioeducativos; e Apoio à pesquisa educacional” (FUNDAÇÃO SM BRASIL, 2019).

²³ O Seade é uma fundação, vinculada à Secretaria do Governo de São Paulo, considerada um centro de referência nacional na produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas (FUNDAÇÃO SEADE, 2019).

²⁴ O Instituto Ayrton Senna, criado em 1994, é “uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”. O Instituto “vem produzindo conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

²⁵ A Aondê Educacional é “uma empresa de educação e tecnologia que combina ferramentas tradicionais e modernas em uma plataforma transmídia, utilizando os benefícios do *storytelling* e da gamificação para ajudar a solucionar as principais lacunas educacionais e criar uma melhor experiência de aprendizagem. A empresa oferece a metodologia de ensino Conecturma, voltada para a alfabetização, desenvolvendo a aprendizagem de língua portuguesa, matemática e competências socioemocionais. O projeto Conecturma consiste numa plataforma gamificada que vem sendo testada em escolas públicas, inclusive no Rio Grande do Sul.” Atualmente, a empresa é presidida pelo ex-Subsecretário de Novas Tecnologias Educacionais do Município do Rio de Janeiro, idealizador da plataforma Educopédia (KALEYDOS, 2017).

Figura 3 - Alguns dos parceiros do Instituto Natura.

parceiros

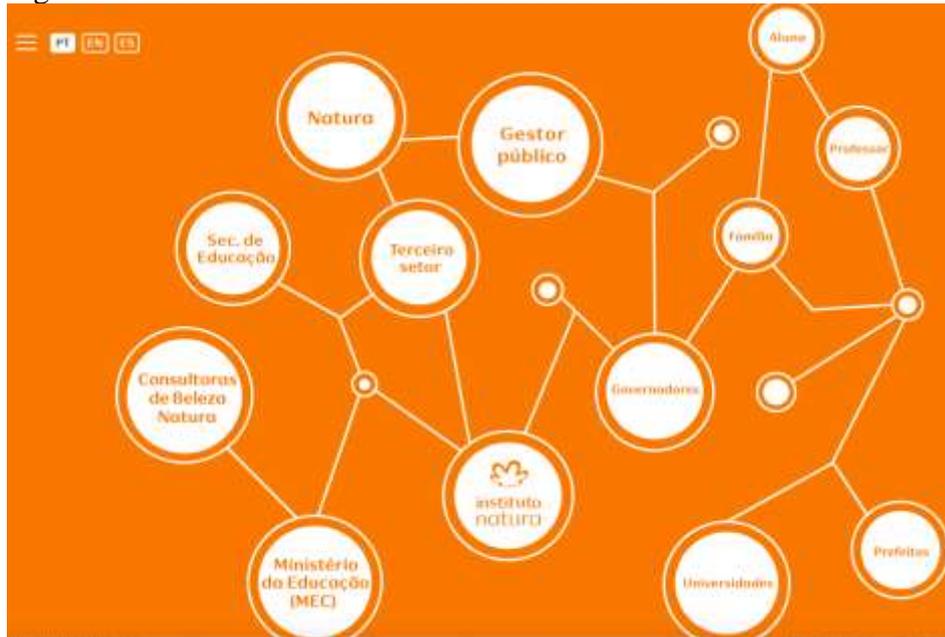
Acreditamos na colaboração e na construção coletiva de caminhos e soluções eficientes, trabalhando em parceria com diversas organizações da área educacional. Conheça algumas delas:

Abrinq	ALCOA	AMURC	Avante	BID
CEIPE	Centro de Referência em Educação Integral	Cidade Escola Aprendiz	Consed	CIEB
CREA-UB	CLP	FIESC	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Fundação Itaú Social
Fundação Lemann	Fundação Roberto Marinho	Fundação SM	Fundação Telefônica Vivo	Fundação Victor Civita
Instituto Arapyaú	Instituto Ayrton Senna	ICEP	ICE	Instituto C&A
Instituto Conceição Moura	Instituto Inspirare	Instituto Lina Galvani	Instituto Península	Instituto Singularidades
Instituto Sonho Grande	InterCement	Itaú BBA	ISEVEC	Jeduca
Labi	Niase	Oficina Municipal	Parceiros da Educação	Porticus
Todos pela Educação	UNCME	Undime	Vetor Brasil	

Fonte: INSTITUTO NATURA. **Sobre nós:** Nossa visão. 2016. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>.

Essa rede de colaboração não envolve apenas o terceiro setor, mas também órgãos públicos, família, professores, alunos, Ministério da Educação, universidades.

Figura 4 - Rede de entidades e atores relacionados ao Instituto Natura.



Fonte: INSTITUTO NATURA. **Produção de conhecimento**. 2016. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>.

Supostamente, todos colaboram com os projetos do Instituto, tais como: Trilhas, Escola Digital, Escola em Tempo Integral, Comunidade de Aprendizagem, Rede de Apoio à Educação, Conviva Educação, e Educação para Consultores de Beleza Natura, sob a ênfase de que essas parcerias visam ao alcance da “equidade, eficiência, evidência e coesão social” (INSTITUTO NATURA, 2016e).

A participação do Natura nas políticas educacionais tem crescido exponencialmente, sob a justificativa de que o Instituto está transferindo para o Brasil uma *expertise* de base científica, exitosa em outros países:

Nos anos 1990, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com os principais autores e autoras de diferentes disciplinas de todo o mundo, promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio [...]

Toda a estruturação e conceito das Comunidades de Aprendizagem contam com uma base científica muito sólida, desenvolvida ao longo de mais de 30 anos de pesquisa – e envolvendo uma equipe com cerca de 70 estudiosos de diferentes países e diversos campos do conhecimento. Seu alicerce conceitual está referendado pelas conclusões do Projeto *Includ-ed* – desenvolvido pela Comissão Europeia – justamente para identificar e analisar estratégias educacionais que superem desigualdades e melhorem os resultados de aprendizagem. Essa análise levou à identificação de uma série de Atuações Educativas de Êxito – as práticas que comprovadamente dão resultado na educação, e que contam com o aval da comunidade científica internacional. A característica diferencial dessas Atuações Educativas de Êxito é o fato de serem universais: já demonstraram que dão certo nos mais diversos contextos (INSTITUTO NATURA, 2013).

A observação do Natura sobre a base científica que alicerça um de seus projetos, intitulado “Comunidades de Aprendizagem”, relaciona-se à observação de Ball (2014) sobre a atuação cada vez mais acentuada dos atores internacionais, poderosos e influentes, no processo de transferência de políticas, sob a alegação de que práticas, consideradas exitosas, devem ser adotadas para a melhoria dos resultados na aprendizagem.

Percebo nesse cenário – e considero importante destacar – que o crescimento da participação de comunidades epistêmicas que tentam promulgar verdades e visões de mundo, principalmente no campo educacional (MACEDO; RANNIERY, 2018), relaciona-se a uma discussão mais ampla, proposta por Macedo (2013), sobre a produção de significação que se desloca em função dos discursos de crise. Portanto, a questão a ser problematizada não diz respeito somente às tentativas de legitimação de uma necessária intervenção do terceiro setor, em função da crise do Estado. Defendo a importância do destaque à estratégia discursiva que tem se deslocado, como tentativas de controle da diferença, aproximando-a daquilo que discursivamente vem sendo apontado como referência – no caso, para as práticas dos professores alfabetizadores – e, ao mesmo tempo, tornando essas diferenças “bizarras”, como exemplos do que precisa ser superado (MACEDO, 2013, p. 443).

1.1.1 O Projeto Trilhas

O Projeto Trilhas foi desenvolvido pelo Instituto Natura sob três eixos:

- a) Kit Trilhas: material didático (impresso e *on-line*);
- b) Portal Trilhas;
- c) Curso a distância (EAD), veiculado no Portal Trilhas.

Cada um desses itens vem sofrendo alterações ao longo dos anos e parece variar nas suas posições de destaque no movimento do Projeto. Mas, em linhas gerais, o objetivo principal do Trilhas é contribuir para a formação continuada de profissionais de alfabetização, e estudantes de Pedagogia, que desejam aprimorar suas competências de leitura com as crianças (INSTITUTO NATURA, 2019a). Esse objetivo vem se mantendo, com a ressalva de que, atualmente, há um diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶, como aponta o relatório do Instituto do ano de 2018:

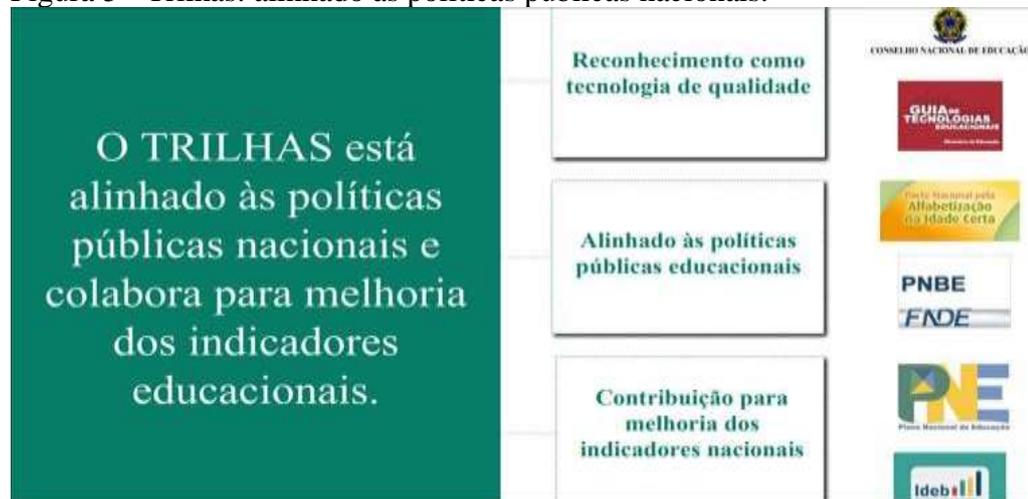
²⁶ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A incorporação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi um grande avanço para a educação pública, sendo um importante referencial sobre as habilidades necessárias a todos os docentes. Assumimos o compromisso de levá-la para a sala de aula, de forma contextualizada, ajudando o professor com o uso de recursos didáticos de qualidade.

Dessa forma, queremos apoiar os educadores a superar barreiras e ter uma atuação dinâmica e exitosa dentro e fora da sala de aula. Temos um foco especial no professor alfabetizador, uma etapa fundamental para o êxito acadêmico no futuro e onde os desafios são tão grandes quanto o tamanho do Brasil. Pouco mais da metade das crianças, ou 53,7%, sabe ler aos 8 anos. Além disso, 49% dos professores não recomendam a própria profissão, evidenciando a necessidade de olharmos com mais atenção para a carreira docente (INSTITUTO NATURA, 2019c).

Na Figura 5, a seguir, observo a ressalva de que o Trilhas se trata de uma tecnologia de qualidade “alinhada” às políticas públicas nacionais que colabora para a melhoria dos índices de avaliação educacionais.

Figura 5 - Trilhas: alinhado às políticas públicas nacionais.



Fonte: INSTITUTO NATURA. **Trilhas**: Projeto Trilhas de Leitura. 2017. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/apresentac-a-o-trilhas-pptx-20170829115159>.

Em análise aos órgãos apontados na figura, o Conselho Nacional de Educação aparece como órgão público de referência e outras políticas públicas são citadas, tais como: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que é operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O Trilhas foi idealizado em 2009, numa parceria entre a empresa Natura, o Ministério da Educação (MEC) e a coordenação técnica da Comunidade Educativa CEDAC²⁷, composta pelos seguintes parceiros: FTD Editora, Fundação SM, Hydro²⁸, Fundação Lemann, Itaú Social²⁹, Instituto Unibanco, Votorantim³⁰, Instituto Mosaic³¹ e Prefeitura de Catas Altas (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2019). Desde sua concepção, os subsídios financeiros são provenientes da venda dos produtos da linha Natura Crer para Ver.

Figura 6 - Kit Trilhas.



Fonte: INSTITUTO NATURA. EAD gratuito oferece Kit TRILHAS para professores que concluírem 40 horas de aula. 6 jul. 2017. **Instituto Natura**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/blog/ead-gratuito-oferece-kit-trilhas-para-professores-que-concluiem-40-horas-de-aula/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

²⁷ A comunidade educativa CEDAC é “uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que trabalha desde 1997 pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas. Atua em diferentes frentes para fortalecer a cultura profissional e o compromisso com a aprendizagem de crianças e jovens. Dentre essas frentes, destacamos: elaboração e implementação de projetos de formação de profissionais da educação (equipes das Secretarias de Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores); assessoria a gestores públicos; desenvolvimento de estratégias de mobilização social pela educação; e produção de publicações para disseminar o conhecimento construído” (ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019).

²⁸ “A Hydro é uma empresa de alumínio totalmente integrada com 35.000 funcionários em 40 países em todos os continentes, combinando conhecimento local, alcance mundial e recursos inigualáveis em P&D” (NORSK HYDRO, 2019).

²⁹ A Fundação Itaú Social é o braço de responsabilidade social do banco Itaú. Sua atuação está relacionada, principalmente, a programas educacionais (ITAÚ, 2019).

³⁰ “Núcleo de inteligência social que atua com estratégias e projetos nas localidades onde a Votorantim está presente, visando à geração de valor compartilhado”. Em termos de educação, o Instituto tem um projeto intitulado “Parceria pela Valorização da Educação (PVE)” (INSTITUTO VOTORANTIM, 2019).

³¹ O Instituto Mosaic é vinculado à empresa Mosaic Fertilizantes. O Instituto foi “fundado em 2008, com o intuito de fortalecer as bases para que pessoas e comunidades desenvolvam ao máximo os seus potenciais. Responsável pela gestão das atividades de responsabilidade social da companhia, o Instituto cresce e amplia sua atuação a cada dia”. Segundo consta no site, “o fortalecimento das comunidades começa pela formação de pessoas. O desenvolvimento dos potenciais individuais - como valores, sonhos, educação e capacidade técnica - é o ponto de partida para o crescimento, seja ele individual ou coletivo. A promoção desse desenvolvimento deve ser responsabilidade de todos” (MOSAIC FERTILIZANTES, 2019).

O investimento inicial para a circulação do Projeto Trilhas foi no *kit* (Figura 6) que consistia em uma maleta de livros, impressos, distribuídos, num primeiro momento, presencialmente, nos Municípios elencados pelo Ministério da Educação, à época, com baixos índices de avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esses Municípios passaram a integrar o que o Instituto Natura chama de Rede de Ancoragem, formada pelo Instituto Natura, Comunidade Educativa CEDAC³², Articuladores Estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais – Undime), Formadores Locais (professores universitários), Formadores Escolares (Diretores e Coordenadores Pedagógicos) e Professores locais. O objetivo da Rede de Ancoragem era a “implementação e formação do projeto Trilhas, investindo na consolidação do projeto como política pública” (INSTITUTO NATURA, 2016f).

No desenvolvimento do Trilhas, o Projeto teve o apoio da Organização “Todos pela Educação”³³, do qual fazem parte setores financeiro e industrial, tendo como principais interlocutores o Banco Itaú – e suas ramificações –, e o Grupo Gerdau³⁴. Atualmente, algumas fundações destacam-se nessas parcerias: a Fundação Lemann, o Instituto Península³⁵, Instituto Singularidades³⁶ e a Fundação Telefonica Vivo.

³² A comunidade educativa CEDAC é “uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que trabalha desde 1997 pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas. Atua em diferentes frentes para fortalecer a cultura profissional e o compromisso com a aprendizagem de crianças e jovens. Dentre essas frentes, destacamos: elaboração e implementação de projetos de formação de profissionais da educação (equipes das Secretarias de Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores); assessoria a gestores públicos; desenvolvimento de estratégias de mobilização social pela educação; e produção de publicações para disseminar o conhecimento construído”. Principais parceiros: Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação SM, entre outros (ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019).

³³ “O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019b).

³⁴ “O Instituto Gerdau é o responsável pelas políticas e diretrizes de responsabilidade social da Gerdau, assim como pelo desenvolvimento de iniciativas ligadas a esse tema em todas as suas áreas de atuação” (GERDAU S.A., 2019).

³⁵ O Instituto Península é o braço social da Península Participações, empresa de investimentos da família Abilio Diniz. Fundado em 2010, é uma organização sem fins lucrativos que tem como propósito transformar e potencializar vidas para catalisar o desenvolvimento sustentável da sociedade. Para isso, atua nas áreas de Educação e de Esporte (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2016).

³⁶ O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI. Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península para ampliar e impactar suas ações no âmbito da educação nacional (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2016).

1.1.2 Os eixos do Projeto Trilhas: Curso EAD, kit Trilhas e Portal Trilhas

O Curso EAD, com novo título “Leitura em Voz Alta pelo Professor”, é o atual carro-chefe do Projeto. Ao longo dos anos, vem passando por reformulações e, atualmente, os objetivos se articulam à BNCC, através da promessa de que auxiliará o professor “a integrar, em seu planejamento de aula, as habilidades previstas na BNCC” (INSTITUTO NATURA, 2018b). Consta no relatório do Instituto Natura do ano de 2018:

Para formar leitores

Livros são a porta de entrada para o mundo das letras! E ajudar os educadores a explorar de forma adequada a linguagem oral com seus alunos e transformar o processo de alfabetização em uma jornada cheia de possibilidades é o foco do curso de educação a distância lançado em 2018: *Leitura em Voz Alta pelo Professor*. Com vídeos, textos, imagens e apoiado na experiência prática do educador em sala de aula, a formação tem carga horária de 45h e está alinhada aos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2018, foram mais de 8,8 mil concluintes do curso, que receberam certificado emitido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (INSTITUTO NATURA, 2019c).

Conforme mencionado no Portal Trilhas, o Curso *Leitura em Voz Alta pelo Professor*, auxiliará o professor a incorporar as habilidades previstas na BNCC em seu planejamento de aula, tendo como objetivo e proposta para o desenvolvimento (INSTITUTO NATURA, 2018b):

Promover reflexão a respeito das práticas de leitura em voz alta feitas pelo professor na escola. Por meio de tematização de vídeos, transcrição de conversas literárias e embasamento teórico, pretende-se discutir as principais condições didáticas necessárias para a realização da leitura com os alunos. Espera-se que o participante possa, a partir das atividades, considerar seus conhecimentos prévios e o seu fazer pedagógico e (re)significar a sua prática, contribuindo para um processo reflexivo sobre os propósitos, o planejamento e o processo de leitura (INSTITUTO NATURA, 2018b).

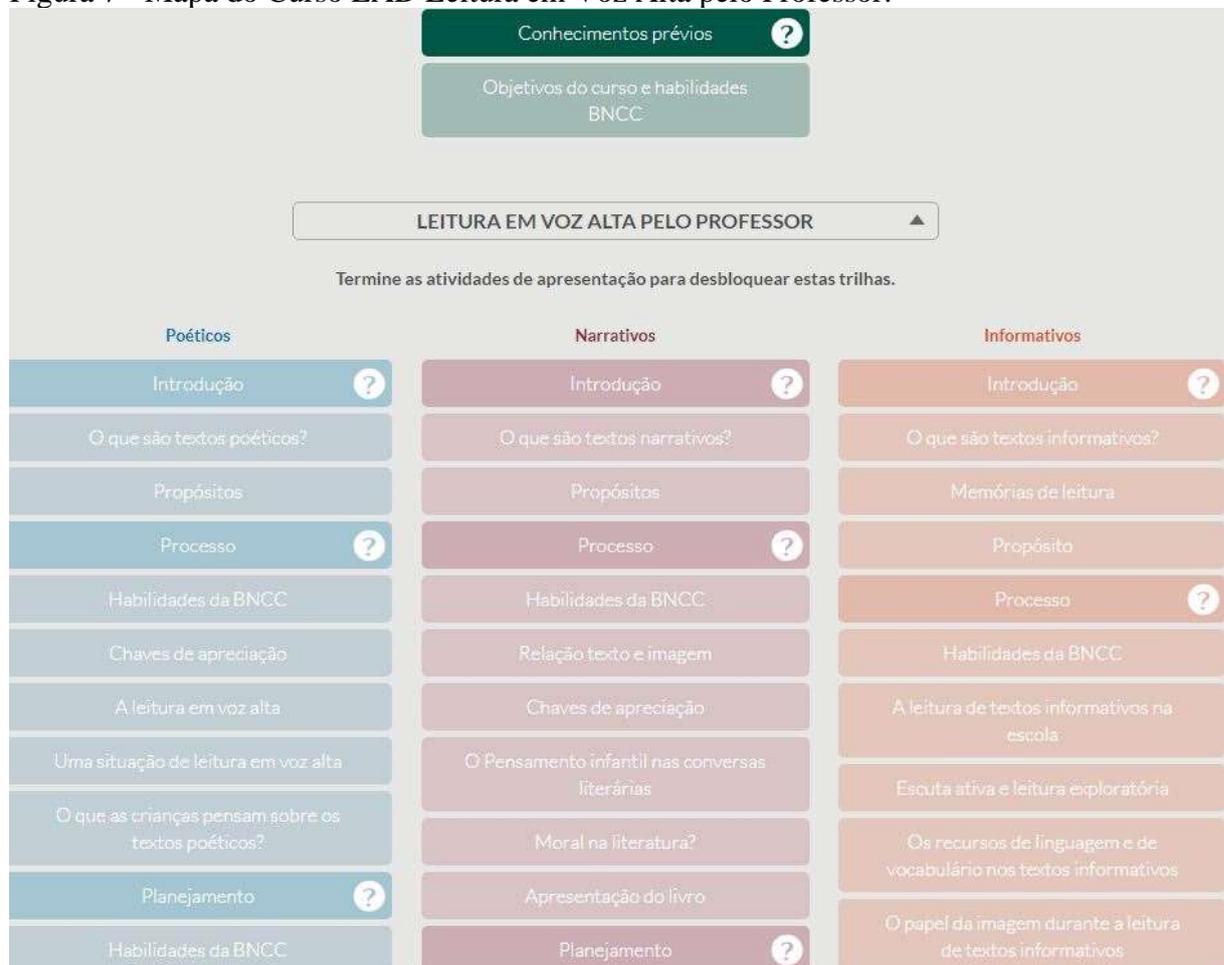
O Curso se divide em três módulos – “Leitura em Voz Alta de Textos Narrativos”, “Leitura em Voz Alta de Textos Poéticos” e “Leitura em Voz Alta de Textos Informativos” – e, assim como nas versões anteriores, os módulos são oferecidos online, gratuitamente, no Portal Trilhas. A carga horária do Curso é de 45 horas, dividido em 3 módulos de 15 horas. Porém, há dois tipos de certificação: uma de 15 horas, fornecida pelo Instituto Natura, que o participante recebe após completar 700 pontos. A outra certificação é de 45 horas, emitida pelo Instituto Singularidades, e corresponde a 2000 pontos (INSTITUTO NATURA, 2018b) Cada módulo está dividido em seis etapas:

- a) “Sensibilização” que é o convite para entrar no módulo, com uma proposta de leitura;

- b) “Introdução”, descrito como o momento de refletir sobre os propósitos de realizar a leitura em voz alta;
- c) “Processo” que consiste na análise das práticas de professores da rede Trilhas para reflexões sobre como a leitura em voz alta pode acontecer;
- d) “Planejamento” que visa à discussão das condições necessárias para realizar um bom planejamento de leitura em voz alta. O foco é a discussão sobre os critérios para a seleção de uma boa obra, organização do espaço para a realização da leitura e o tempo didático;
- e) “Sistematização”: retorno aos principais conteúdos abordados e registro do aprendizado ao longo do módulo;
- f) “Vídeos”: compartilhamento das experiências.

Na Figura 7, apresento o mapa do Curso:

Figura 7 - Mapa do Curso EAD Leitura em Voz Alta pelo Professor.



Fonte: <https://portaltrilhas.org.br/ead>. Nota: Ressalto que as “Habilidades da BNCC” aparecem nas etapas “Processo” e “Planejamento”.

No que diz respeito aos módulos, em “Textos Poéticos”, o foco é a leitura em voz alta de textos poéticos. Segundo consta no Conteúdo Programático, são tematizados os aspectos da oralidade, bem como recursos linguísticos, para a compreensão dos textos poéticos, além dos cuidados necessários para o que é preconizada como boa leitura em voz alta. Mais ainda, neste módulo, busca-se a reflexão sobre os encaminhamentos de leitura e, para isso, será a conversa literária e a escuta ativa do professor para “dar voz e vez aos alunos”:

Conteúdo: Textos poéticos: definição | Gêneros textuais | Propósitos da leitura em voz alta feita pelo professor | Propósitos da leitura em voz alta de poemas | Leitura em voz alta como atividade habitual | Critérios de seleção de livros | Chaves de apreciação | Escuta ativa nas situações de leitura | Conversas literárias | Leitura literal | Aspectos da oralidade para a leitura em voz alta - entonação, ritmo e acentuação | Recursos linguísticos presentes nos textos poéticos - aliteração, assonância, repetição e rima (INSTITUTO NATURA, 2018b).

Livros indicados nesse módulo:

Figura 8 - Bibliografia comentada dos livros indicados para o módulo Leitura em Voz Alta de Textos Poéticos.



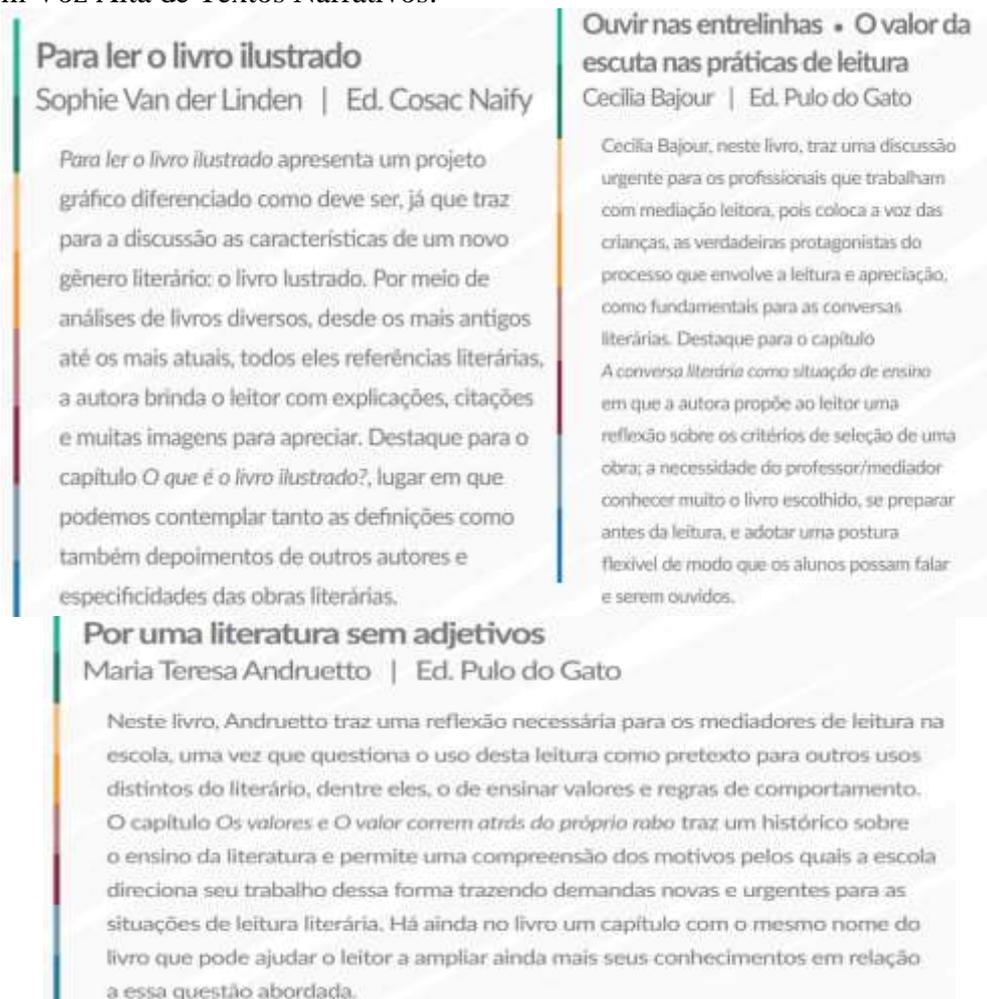
Fonte: INSTITUTO NATURA. Curso de leitura em voz alta pelo professor do Portal TRILHAS. 8 out. 2018. **Portal Trilhas**. Disponível em: https://ead-trilhas-producao.s3.amazonaws.com/uploads/support_material/file/5bbe01e181bb73471b84d320/manual-cursos-EAD-v03.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

No módulo “Textos Narrativos”, o objetivo é “refletir sobre o fazer pedagógico a partir da análise de situações práticas e de estudos para pensar sobre ‘o que’, ‘como’ e ‘para que’ a leitura em voz alta deve acontecer em sala de aula” (INSTITUTO NATURA, 2018b). A ideia é definir o que é narrativa e, apoiado no TRILHAS, discutir alguns gêneros que a compõem:

Conteúdo: Narrativa: definição | Gêneros textuais | Critérios de seleção de livros | Chaves de apreciação | Conversas literárias | Escuta ativa nas situações de leitura | Leitura em voz alta como atividade habitual | Apresentação de uma obra literária para os alunos | Propósitos da leitura em voz alta feita pelo professor (INSTITUTO NATURA, 2018b).

Para o desenvolvimento desse módulo, são indicados os livros relacionados na Figura 9:

Figura 9 - Bibliografia comentada dos livros indicados para o módulo Leitura em Voz Alta de Textos Narrativos.



Fonte: INSTITUTO NATURA. Curso de leitura em voz alta pelo professor do Portal TRILHAS. 8 out. 2018. **Portal Trilhas**. Disponível em: https://ead-trilhas-producao.s3.amazonaws.com/uploads/support_material/file/5bbe01e181bb73471b84d320/manua1-cursos-EAD-v03.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

O módulo “Leitura em Voz Alta de Textos Informativos”, começa pela “definição” de texto informativo e análise de diferentes gêneros de função informativa. Em seguida, pretende-se que o professor reflita sobre a sua prática, a partir de seu percurso como leitor e de atividades

que envolvem leitura e conversas em função de textos considerados informativos. O objetivo desse módulo é que “o professor possa refletir e compreender a importância das leituras em voz alta de textos informativos para a formação do leitor” (INSTITUTO NATURA, 2018b).

Conteúdo: Percurso leitor | Textos informativos: definição | Gêneros de função informativa: nota de enciclopédia, verbete, legenda, esquema, ficha técnica, relato de experiência. | Propósitos da leitura em voz alta feita pelo professor | Propósitos da leitura em voz alta de textos informativos. | Leitura em voz alta de textos informativos como atividade habitual | Critérios de seleção de livros informativos | Leitura e apreciação de imagem nos textos informativos | Conversas e escuta nas leituras em voz alta de textos informativos | Leitura exploratória | Leitura para buscar informações precisas | Intervenções durante a leitura em voz alta | Recursos linguísticos presentes nos textos de função informativa: definição, descrição, comparação (INSTITUTO NATURA, 2018b).

Figura 10 - Módulo Leitura em Voz Alta de Textos Poéticos: Bibliografia comentada: textos informativos.

Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.
Délia Lerner | Ed. Artmed

Este é um livro necessário. Um livro alimentado na ação e na reflexão. Livro aberto, inacabado, questionador, feito para a interlocução. A pertinência desses textos é inegável. Todos eles estão centrados na compreensão e na transformação da prática docente em alfabetização em educação básica. Este livro testemunha um esforço constante para analisar as mudanças nas práticas docentes e teorizar sobre as ações necessárias para que tais mudanças ocorram.

Ouvir nas entrelinhas • O valor da escuta nas práticas de leitura
Cecilia Bajour | Ed. Pulo do Gato

Cecilia Bajour discorre sobre a enorme importância da escuta para o sucesso no trabalho com a leitura e com a formação de leitores, enfatizando, no trabalho do mediador, o que pode haver de intencionalidade nessa atividade e os desdobramentos significativos que daí decorrem, na medida em que, como afirma, nós adultos, quando escutamos a maneira singular com que as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas*.

Ler e saber- Os livros informativos para crianças
Ana Garralón | Ed. Pulo do Gato

O acesso e a leitura de textos informativos é uma vivência imprescindível na formação da competência leitora de crianças e jovens, principalmente nos dias atuais, em que as velozes mudanças nas práticas de leitura, somadas à variedade de textos, pedem aos leitores que sejam cada vez mais competentes, ativos e seletivos, exigindo que educadores, bibliotecários e pais debatam e reflitam sobre o tipo de leitor que desejam formar no século XXI.

Escola leitura e produção de texto
Ana Teberosky e Maria Helena Rodríguez | Ed. Artmed

Apresenta uma classificação simples e precisa dos textos que estão sendo produzidos na atualidade, estando articulada com uma proposta didática para que as crianças venham a ser boas leitoras e escrevam corretamente e com autonomia.

Aprender a ler e escrever – Uma proposta construtivista
Ana Teberosky e Teresa Colomer | Ed. Artmed

Este livro proporciona reflexões e propostas importantes para os educadores favorecerem o diálogo educativo, no qual as crianças, os adultos e os materiais constituem um triângulo em que cada parte contribui para construir a trama desta história.

Fonte: INSTITUTO NATURA. Curso de leitura em voz alta pelo professor do Portal TRILHAS. 8 out. 2018. **Portal Trilhas**. Disponível em: https://ead-trilhas-producao.s3.amazonaws.com/uploads/support_material/file/5bbe01e181bb73471b84d320/manual-cursos-EAD-v03.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

Os participantes – professores alfabetizadores – que concluírem o módulo de 45 horas, além de receberem o certificado do Instituto Singularidades, podem ser agraciados também com o *kit* Trilhas impresso. Para tanto, é necessário o envio de um vídeo, demonstrando a prática com esses cadernos em sala de aula, que será avaliado pela equipe do Projeto Trilhas. Se for “aprovado”, o professor recebe o *kit* em sua residência. Essa etapa que consiste na análise dos vídeos dos participantes é destacada como uma parte importante das formações oferecidas pelo Trilhas, uma vez que especialistas podem dar o *feedback* sobre o entendem como necessário para o aprimoramento das práticas dos professores, conforme pode ser observado no relatório do Instituto Natura de 2018:

Uma parte importante das formações oferecidas pelo TRILHAS é a etapa de acompanhamento das contribuições do curso para o dia a dia dos educadores. Em 2018, recebemos mais de 1,6 mil vídeos de professores realizando em sala de aula as propostas aprendidas. Todo o material é visto por nossos especialistas, e cada participante recebe uma devolutiva individual, ajudando a aprimorar suas práticas e a seguir se desenvolvendo. Os melhores vídeos também são disponibilizados aos demais cursistas, assim, o professor também aprende com seus pares, em diferentes realidades.

O desempenho nas formações do TRILHAS agora também é mensurado, para que possamos aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento dos professores e as contribuições da formação. Pela análise realizada em 2018, observamos que quase 90% dos cursistas migram dos estágios 2 e 3, nas habilidades trabalhadas no curso, para o 5, o nível mais elevado (INSTITUTO NATURA, 2019c).

O *kit* Trilhas que os professores recebem em casa, divide-se em materiais para a educação infantil e ensino fundamental. Ainda que haja especificidades nos textos, considerando os níveis de ensino, o material é composto por:

- a) Cadernos “Trilhas para abrir o Apetite Poético”: textos poéticos para colocar em destaque aspectos sonoros, aspectos gráficos, a compreensão do conteúdo e a linguagem poética;
- b) Cadernos “Trilhas para Ler e Escrever Textos”: textos diversos que estimulam a compreensão textual;
- c) Cadernos “Trilhas de Jogos”: textos que estimulam o jogo com palavras, rimas, letras, formação de palavras novas. Jogar com metáforas, sinônimos, brincar com o significado, alterando o sentido do texto.

Há, também, os Cadernos de Estudo e os Cadernos de Orientação que funcionam como guias para o planejamento do professor no trabalho com os *kits*. Segundo consta nas orientações do Projeto Trilhas, o Caderno de Estudos é fundamental para o professor (INSTITUTO NATURA, 2017b):

- Aprofundar os conteúdos das atividades propostas nos Cadernos de orientações do conjunto TRILHAS, focando a aprendizagem da criança;
- Fundamentar a prática;
- Planejar e refletir sobre as atividades.

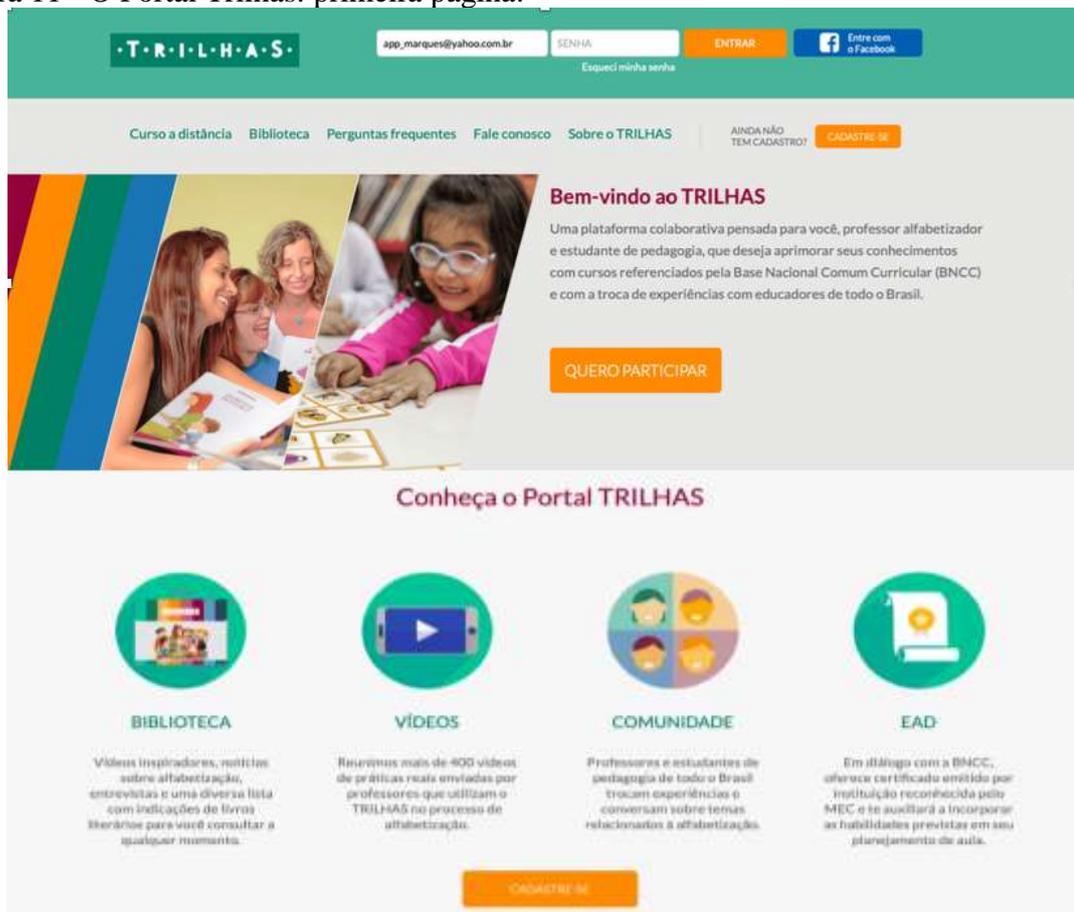
Atualmente, qualquer interessado pode fazer o *download* desse material no Portal Trilhas, através do link “Biblioteca”.

Em relação ao Portal Trilhas, segundo descrição constante no site Nova Escola, o Portal é uma plataforma

[...] colaborativa que apoia o trabalho de professores alfabetizadores e conta com 160 mil professores inscritos. O acesso é gratuito e o portal oferece cursos à distância alinhados à BNCC, livros digitais, materiais de suporte ao planejamento de aulas, rede social exclusiva para os professores entre outras ferramentas (NOVA ESCOLA, 2018).

O Portal conta com o apoio dos parceiros Fundação Telefonica Vivo e Instituto Península e é organizado em quatro áreas: a biblioteca, vídeos, comunidade, e EAD, conforme observado na Figura 11.

Figura 11 - O Portal Trilhas: primeira página.



Fonte: INSTITUTO NATURA. Bem vindo ao novo Portal Trilhas. 2019. **Portal Trilhas**. Disponível em: <https://portaltrilhas.org.br/inicio>. Acesso em: 24 nov. 2019.

As áreas biblioteca, vídeos, comunidade, e EAD estão organizadas da seguinte maneira:

Na biblioteca (<https://www.portaltrilhas.org.br/biblioteca/indicacoes>), encontram-se diversos textos e materiais didáticos, agrupados por assunto, a saber: Projeto Trilhas, Leitura, Escrita, Oralidade, Educação Inclusiva, Educação em Tempo Integral, Educação do campo, Educação Indígena, Políticas Públicas em Educação, Família e Comunidade, Tecnologias Educacionais, Indicações de Leitura.

Ao clicar em cada um desses assuntos, há outros temas que vão sendo apontados. Por exemplo, no assunto “Projeto Trilhas”, foram relacionados os seguintes temas: “Trilhas para Inspirar”, “Jogos de Linguagem – kit Trilhas”, “Kit Formador”, “Jornal Joca”, “Como usar o material Trilhas”, “Kit Trilhas Educação Infantil”, “Kit Trilhas Ensino Fundamental”, “Instrumentos de Acompanhamento (para imprimir)”, “Vídeos do Trilhas”, “Experiências Inspiradoras”, “Escolas Beneficiadas”, “Trilhas e o Pnaic”, “Trilhas na mídia”, “Materiais para Rede de Apoio à Educação”, “Materiais para baixar e imprimir”.

A área de “Vídeos” se divide em depoimentos e documentários, que são de livre acesso ao público em geral, e as “experiências inspiradoras”, que somente podem ser acessadas pelos usuários cadastrados no Portal. Porém, esses vídeos que pretendem veicular “experiências inspiradoras” também estão disponíveis no YouTube. Os depoimentos reúnem gravações com personalidades da área de educação, como Magda Soares³⁷, Mario Sergio Cortella³⁸, Ana Maria Machado³⁹, que, basicamente, discorrem sobre o tema: leitura e escrita. Os documentários versam sobre o mesmo tema, intitulados “bate-papos” com profissionais da área de educação. Já os vídeos, chamados “inspiradores”, são publicações dos professores que finalizam o Curso EAD. As propostas de vídeos demonstrando a prática são analisadas pela equipe pedagógica do Projeto Trilhas e, sendo “aprovadas”, podem ser publicadas na área Rede que ensina. Portanto, o objetivo da publicação desses vídeos é circular a rotina de atividades, a ser adotada, para o desenvolvimento da atividade de leitura.

Os usuários, cadastrados no Portal, podem selecionar esses vídeos aplicando filtros. Por exemplo, é possível optar por vídeos que compartilhem experiências sobre a temática “Leitura em voz alta” – atualmente desenvolvida no Curso EAD. Sobre essa temática, há as opções: “Narrativos”, “Poéticos” ou “Informativos”. Há também a possibilidade de seleção dos vídeos

³⁷ “Magda Becker Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros, e especialmente conhecida por seus livros didáticos de Língua portuguesa usados dos anos 1970 a 1990” (MAGDA..., 2019).

³⁸ “Mario Sergio Cortella é filósofo, escritor, educador, palestrante e professor universitário brasileiro, mais conhecido por divulgar questões sociais ligadas à filosofia na sociedade contemporânea. É autor de vários livros, entre os quais está *Por que Fazemos o que Fazemos?*, no qual ele analisa a vida profissional na contemporaneidade. Foi secretário municipal de educação em São Paulo” (MARIO..., 2019).

³⁹ “Ana Maria Machado é uma importante escritora brasileira, fundadora da primeira livraria infantil no Brasil, a Malasartes (no Rio de Janeiro), que existe até hoje. Nessa década ela publicou mais de quarenta livros, e em 1981 recebeu o Prêmio Casa de las Américas com o livro *De Olho nas penas*. O reconhecimento mundial das obras de Ana Maria Machado aconteceu em 2000, quando recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio de literatura infantil. No mesmo ano foi agraciada com a Ordem do Mérito Cultural. Foi ganhadora do Prêmio Jabuti de Literatura em 1978” (ANA..., 2019).

em função das propostas de atividade com os cadernos do *kit* Trilhas: “Abrir o apetite poético”, “Ler e escrever textos”, “Trilhas de jogos”, “Trilhas Outros”. E ainda filtrar por localização: “Buscar por Estado” ou “Buscar por Município”.

A área “Comunidade” é um outro ambiente que também só pode ser acessado mediante cadastro como usuário do Portal. Nessa área, há um fórum com os mesmos assuntos da área “Biblioteca”. Porém, os interessados podem sugerir outros assuntos se assim desejarem. O objetivo do Fórum é a troca de informações e o contato com outros usuários.

Figura 12 - Rede que ensina.

O Projeto se desloca no desdobramento de muitas ações, entre o curso e as informações que circulam no Portal Trilhas, com suas áreas específicas para consulta, além dos vídeos e os materiais *on-line* e impresso. Considero o processo de significação do Projeto como uma partilha de sentidos sobre alfabetização, leitura, escrita, prática docente, gestão pública, que desloca o Trilhas no movimento político-curricular no Brasil. Esse processo envolve, inclusive, questões emocionais atreladas às propagandas do Trilhas com destaques para números que são apontados como resultados positivos de adesão, distribuição dos *kits* e quantidade de professores que já concluiu o Curso Trilhas (Figura 13).

Figura 13 - Resultados.



Fonte: INSTITUTO NATURA. Portal TRILHAS. 2019. **Portal Trilhas** [Legado]. Disponível em: <https://legado.portaltrilhas.org.br/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Mais ainda, o sentido sobre a importância do Projeto se desloca em meio a propagandas de “boa abordagem”, “alunos mais motivados” e “professores capacitados”, um signo de salvífica para a educação.

Figura 14 - A comunidade Trilhas reúne profissionais de todo o Brasil.

A comunidade TRILHAS reúne profissionais de todo o Brasil

<p>Boa abordagem</p> <p>"Parabéns pelo trabalho e incentivo que me passaram durante este período. Amei ter participado do curso. Concluí com novos olhares sobre a minha prática, que com certeza vai ser diferente. Vocês realmente fazem a diferença para a prática docente com esse belo trabalho."</p> <p>Zélia Pereira Arcanjo, professora Brasília - DF</p>	<p>Alunos mais motivados</p> <p>"Aprendi muito com o curso e já indiquei o próximo que virá a vários colegas professores. Também agradeço a oportunidade de realizar um curso tão rico, reconhecido pelo MEC e gratuito. Obrigada a toda a equipe do Trilhas!"</p> <p>Liliane Cristina De Jesus Pavesi, professora Piracaia - SP</p>	<p>Professores capacitados</p> <p>"O maior retorno que temos é ver as crianças aprendendo. Elas têm muito a oferecer."</p> <p>Claudinéia Nunes, Diretora na Escola Municipal do Bairro da Campinha Cotia - SP</p>
--	---	--

Fonte: INSTITUTO NATURA. Portal TRILHAS. 2019. **Portal Trilhas** [Legado]. Disponível em: <https://legado.portaltrilhas.org.br/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Desse modo, nos próximos capítulos, pretendo mergulhar na *nonsense* colonial, no processo de autoridade do movimento Trilhas – que discuto como ambivalente – problematizando-o como um signo tido como milagre no trânsito de sentidos que a própria rede, da qual faz parte, produz.

2 O DESLOCAMENTO DO PROJETO TRILHAS NAS REDES DE POLÍTICAS: AS PERSPECTIVAS DE AUTORIDADE E AMBIVALÊNCIA

2.1 Estratégias teórico-metodológicas

As proposições de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas muito contribuíram – e contribuem – para novos rumos nas análises das políticas educacionais ao romper com a hierarquização *top – down* ou *bottom – up* entre Estado, escolas e outras instituições, enfatizando que as escolas também são produtoras políticas (BALL, 1994; BALL, BOWE e GOLD, 1992 *apud* MACEDO, 2016). Em trabalhos mais recentes, Ball (2014) se dedica à perspectiva de redes de políticas, sublinhando a necessidade dos pesquisadores em políticas educacionais atentarem para a expansão dos territórios de influência política e, ao mesmo tempo, para a diversificação e dissociação dos espaços de política que implicam na opacidade e proliferação de novos locais e novos atores dentro dos contextos de influência e de produção de texto.

O autor destaca que tem procedido ao estudo das redes de políticas através do método de etnografia de redes, atentando para novas formas de trânsito dos atores, pois, na sua percepção, estamos diante da necessidade de análises etnográficas das mudanças do Estado de governo para governança – em ação (BALL, 2014). Para Ball (AVELAR; BALL, 2017), isto significa uma análise para além de relações burocráticas hierarquizadas, ou seja, um mapeamento sobre as heterarquias entre Estado, mercado e novas filantropias cujas relações estão cada vez mais turvas, diversas e flexíveis. Avelar e Ball (2017) observam que a etnografia de redes viabiliza a análise de afiliações e co-afiliações entre pessoas e instituições e entre instituições e instituições, assumindo que duas instituições, com membros em comum, têm significativas oportunidades de troca de informações.

De maneira complementar, empregamos uma combinação de mapeamento, visita e questionamento, - como Marcus (1995) coloca -, seguindo a política. Isso é tanto virtual (através da internet e das mídias sociais) quanto face a face (entrevistas com atores de rede e participação em eventos de rede). Envolve seguir pessoas e “coisas”, bem como metáforas, tramas, vidas, conflitos e “dinheiro” (Junemann *et al.*, 2016; Santori *et al.*, 2015). Envolve muita atenção a organizações e atores dentro do campo da política educacional, tanto global quanto local (e seu movimento), bem como às cadeias, caminhos e conexões que unem esses atores, e às “situações” e eventos nos quais o conhecimento político é mobilizado e montado. Isso significa olhar para quem, o quê e onde da política, os lugares e eventos nos quais o passado, o presente e o potente futuro da educação co-existem (McCann and Ward, 2012, p.48). No que diz respeito aos locais, como McCann e Ward (2012, p. 42) mencionam, isso significa “seguir as políticas e 'estudar através' dos sites e situações de formulação de políticas”. No que diz respeito às pessoas, eles explicam: “nosso trabalho questiona como os atores políticos circulam políticas entre as cidades, como eles se baseiam no

conhecimento de políticas em circulação e como e para quem eles colocam esses compromissos em prática ao montar suas próprias políticas 'locais'... ”(p. 42). Tudo isso requer “ficar perto de praticar” (McCann and Ward, 2012, p. 45). Isso também significa que os etnógrafos em rede devem se tornar o que Burawoy (2000, p. 4) chama de etnógrafos globais, isto é, “tornar-se a personificação viva dos processos que estamos estudando”. Como pesquisadores da rede, viajamos, atendemos, nos encontramos, nos relacionamos - a fim de pesquisar redes. Nossa prática é semelhante a das redes pesquisadas (AVELAR; BALL, 2017, p. 2, tradução nossa)⁴⁰.

O meio virtual tem se expandido como um potente canal de articulação para os negócios em educação. Dessa forma, as relações no espaço virtual devem ser percebidas num crescente fluxo e mobilidades de capital, pessoas e de ideias que têm se alastrado naquilo que se entende por política em movimento que não pode se restringir apenas a dados terrestres (BALL, 2014). Assim, o mapeamento que Ball (2014) propõe tem me instigado na percepção de um cenário midiático no Brasil que, através de notícias, propagandas, depoimentos, dados estatísticos, tenta fixar o terceiro setor como preponderante – e necessário – para a qualidade da educação pública em nosso país.

Em reportagem intitulada “Por que investir em educação pública? Votorantim, Itaú, Bradesco, Intel: siga a experiência de algumas empresas que se empenham na melhoria da educação brasileira”, Cerqueira (2012) observa que o empresariado pode ser um parceiro importante na melhoria do sistema educacional do país. Na reportagem, cita os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴¹ sobre o crescente do número de instituições, entre ONGs e fundações privadas, “interessadas em atuar pela melhoria da qualidade da educação no país” (CERQUEIRA, 2012, parag. 5). O IPEA divulgou um estudo

⁴⁰ *Complementarily, we employed a combination of mapping, visiting and questioning and as Marcus (1995) puts it – following policy. This is both virtual (through the internet and social media) and face-to-face (interviews with network actors and attendance at network events). It involves following people and “things”, as well as metaphors, plots, lives, conflicts, and “money” (Junemann et al., 2016; Santori et al., 2015). It involves close attention to organisations and actors within the education policy field, both global and local (and their movement), as well as to the chains, paths and connections that join-up these actors, and to “situations” and events in which policy knowledge is mobilized and assembled. This means looking at the “whos” and “whats” and “wheres” of policy, the places and events in which the “past, present and potential futures of education co-exist” (McCann and Ward, 2012, p.48). As regards the “wheres”, as McCann and Ward (2012, p. 42) put it, this means both “following policies and ‘studying through’ the sites and situations of policymaking”. As regards the “whos”, they explain: “our work asks how policy actors circulate policies among cities, how they draw on circulating policy knowledge and how and for whom they put these engagements to use as they assemble their own ‘local’ policies...” (p. 42). All of this requires “staying close to practice” (McCann and Ward, 2012, p. 45). It also means that network ethnographers must become what Burawoy (2000, p. 4) calls global ethnographers, that is, “become the living embodiment of the processes we are studying”. As network researchers we travel, we attend, we meet, we network – in order to research networks. Our practice is homologous to/with the networks researched (AVELAR; BALL, 2017, p. 2).*

⁴¹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas e impressas, eventos e via programa semanal de TV em canal fechado (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2018).

sobre a participação do setor privado na educação, apontando o aumento de bilhões de reais, entre os anos 2004 e 2006, no investimento das empresas na educação pública (CERQUEIRA, 2012).

Mais ainda, Cerqueira (2012) comenta que, segundo o censo do Grupo de Institutos, Fundações e Empresa (Gife) – grupo fundado para orientar, aperfeiçoar e difundir as ações privadas e gerar impacto social positivo –, na década de 1990, os departamentos sociais das empresas eram meras perfumarias das companhias. Com o tempo, o setor privado despertou para a necessidade de planejar ações sociais de forma profissionalizada, com *benchmark*⁴², diagnóstico, plano de metas e objetivos, e avaliações de impacto. Ainda na mesma reportagem, o representante da Gife comentou que o Governo Federal tem feito a sua parte, melhorando a base de dados sobre o panorama geral da educação brasileira. Ao introduzir os exames de avaliação e produzir resultados, as empresas têm acesso a dados que possibilitam sua organização sobre o tempo, as finalidades e os projetos para os quais deverão contribuir (CERQUEIRA, 2012).

O economista Claudio de Moura e Castro, um dos sócio-fundadores do Todos Pela Educação (MARTINS, 2016), também entrevistado por Cerqueira (2012), observa que empresas de diversos ramos de atuação têm implementado programas educacionais como parte de suas ações de responsabilidade social o que, na opinião do economista, é um aspecto bastante importante para a nossa educação, pois, de acordo com o resultado “Aprova Brasil”, que cruzou dados dos alunos no exame Prova Brasil⁴³ do Ministério da Educação, algumas das trinta e três escolas melhores colocadas recebem ações do empresariado brasileiro.

Ao que parece, estamos cercados por mensagens midiáticas que tentam fixar regimes de verdade sob bandeiras de melhoria da qualidade do ensino, a serem alcançadas com a ajuda dessas empresas. “Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO, 2014, p. 1538). Neste cenário, as paisagens parecem convergir para o fortalecimento do imaginário neoliberal que tem se alastrado muito rapidamente, sob a influência do mercado nas políticas educacionais. Rizvi (2017) tem se debruçado sobre essas questões, alertando para um imaginário neoliberal – o qual compara à ideia de imaginário social –, que diz respeito à tentativa de difusão do sentido de globalização

⁴² *Benchmarking* consiste no processo de busca das melhores práticas numa determinada indústria que possam conduzir ao desempenho superior (BENCHMARKING, 2019).

⁴³ A Prova Brasil é uma avaliação baseada em testes padronizados de Português e Matemática aplicados no 5º. e 9º. anos do ensino fundamental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

como um processo homogêneo, baseado na conexão entre mercados, em detrimento de questões políticas e culturais. Acrescenta que esse imaginário neoliberal vem sendo mobilizado vigorosamente por muitas organizações internacionais que defendem políticas de privatização, baseadas em certas crenças ideológicas sobre o papel do Estado, o livre comércio e o empreendimento individual (RIZVI, 2017).

No campo da educação, há um movimento discursivo que tenta fixar uma comunhão entre políticas globais em torno da necessidade de reformas, apontando como primordial o alinhamento dos sistemas educacionais a um único objetivo que deve atender também às exigências da economia global. Há que se atentar para o crescimento dos negócios em educação (*edubusiness*), a que Ball (2014) se refere, fomentados por organizações internacionais e corporações educacionais globais que parecem adquirir uma capacidade de influência para propor – e até restringir – as opções político-curriculares nos termos do imaginário neoliberal (RIZVI, 2017).

Contudo, destaco o argumento de Ball (2014) sobre a imprevisibilidade e indecidibilidade dessas redes:

Decerto eu não acho que seja fácil condenar, por via de regra, programas e iniciativas que oferecem acesso à educação para as crianças que, de outra forma, não teriam a oportunidade de frequentar a escola. Além disso, como direi várias vezes a seguir, nós pouco ainda sabemos sobre ‘o que realmente está acontecendo’. Novamente isso é um apelo para mais pesquisas para que possamos ser mais claros sobre o que pensamos. Estamos diante de decidir em ‘condições de indecisão’ (DERRIDA, 1996, ‘comentários’), bem como tomar um posicionamento em tudo isso, sendo cúmplices, imbricados e comprometidos. Neoliberalismo não está apenas lá fora (PECK; TICKELL, 2003). Dito isso, eu não pretendo fingir que o livro é neutro (BALL, 2014, prefácio).

A referência de Ball à Derrida (1996 *apud* BALL, 2014), no que diz respeito às “condições de indecisão”, incita a articulação que proponho a partir da noção de redes de políticas de Ball (2014) com os aportes pós-estruturais/pós-coloniais. Sobre a “condição de indecisão” proposta por Derrida (1996 *apud* BALL, 2014), Frangella (2019) destaca que a indecidibilidade não deve ser entendida como sinônimo de indecisão. A indecidibilidade demanda a decisão. “Porém, a decisão não é fruto de um desdobramento de posição anterior. A decisão emerge na negociação contingencial, na emergência da pergunta inquietante, no encontro com o outro em sua imprevisibilidade.”

Portanto, ao assumir um compromisso com a vida, contesto a naturalização de uma lógica neoliberal que tenta descrever como o mundo se organiza e também prescrever como deveria ser: um espaço único, homogêneo, onde estamos todos supostamente trabalhando coletivamente em direção a objetivos comuns (RIZVI, 2017). Ênfase a necessidade de se

considerar que há outras leituras possíveis para as questões que estão sendo mobilizadas por conta da força neoliberal.

Rizvi (2017) acentua a capacidade das comunidades humanas em imaginar alternativas para forças que possam parecer imutáveis, irreversíveis e incontestáveis. Mais ainda, ele ressalta que há *gaps* nesse imaginário, pois outras forças estão transitando em meio a esse imaginário. Em suas considerações, o autor cita Arjun Appadurai, comentando que por mais de duas décadas, o antropólogo indiano discute a maneira pela qual as “concatenações das imagens” neoliberais circulam politicamente pelo mundo. Appadurai (2004) rompe com a hegemonia da eurocronologia, ao analisar o movimento cultural por entre fluxos globais, transcorrendo em tempos disjuntivos (APPADURAI, 2004). As disjunturas envolvem produções de sentidos, num espaço-tempo ininterrupto, que se entrecruzam em fluxos, construindo e desconstruindo “mundos imaginados de acordo com “a localização histórica, linguística e política de diferentes atores: Estados-nação, empresas multinacionais, comunidades da diáspora e, inclusive, grupos como aldeias, bairros e famílias” (APPADURAI, 2004, p. 51).

Minhas reflexões e encaminhamentos da pesquisa têm se dado na problematização da impossibilidade de um apriorismo em relação às políticas curriculares e à consequente necessidade de se pensar na política como fluxos que trazem outras possibilidades de significação para um imaginário que tenta se fixar. Sob esse aspecto, considero que o neoliberalismo deve ser pensado, na ordem dos acontecimentos, como *performance* discursiva em que os atores, ao atuarem nas políticas, produzem múltiplas significações, o que torna o processo não linear, não homogêneo, com possibilidades infinitas de sentidos para o Projeto Trilhas.

2.2 O Projeto Trilhas: signo tido como milagre

As dimensões imaginativas dos personagens diaspóricos de Homi Bhabha têm me inspirado na problematização dos projetos educacionais como políticas curriculares, no entendimento de que currículo como cultura (LOPES; MACEDO, 2011). Em diálogo com Bhabha, discuto cultura não como “objeto epistemológico de contemplação – algo externo aos sujeitos que deve ser por eles adquirido” – (BHABHA, 2003 *apud* MACEDO, 2006), mas, sob o prisma da diferença que enseja a negociação, afasto-me da noção de diversidade que restringe a cultura a uma espécie de *musée imaginaire* (BHABHA, 1996), numa moldura de tempo universal. Minha concepção de cultura se subsidia na compreensão de que não há um conjunto

fixo de significados e sim processos de disputa de poder pela significação que conferem à cultura um caráter híbrido, articulado, instável e móvel (BHABHA, 1996).

[...] o hibridismo colonial não é um *problema* de genealogia ou identidade entre duas culturas diferentes, que possa então ser resolvido como uma questão de relativismo cultural. O hibridismo é uma problemática da representação e individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento. Novamente, devemos sublinhar, não é simplesmente o *conteúdo* dos saberes recusados – sejam eles, formas de alteridade cultural ou tradições da traição colonialista – que retornam para serem percebidos como contra autoridades. Para a resolução de conflitos entre autoridades, o discurso civil sempre mantém um procedimento adjudicativo. O que é irremediavelmente distanciador na presença do híbrido – na reavaliação do símbolo da autoridade nacional como signo da diferença colonial – é que a diferença de culturas já não pode ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente *lá* para serem vistas ou apropriadas (BHABHA, 2013b, p. 189, grifos do original).

Sendo assim, nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura é pura e plena de significação. Bhabha (2013b), ao atentar para os desafios contemporâneos, marcados pela circulação de migrantes, refugiados ou nômades que precisam se estabelecer e reivindicam asilo ou nacionalidade, moradia e educação, observa que o desconhecido [re]entra na casa do hospedeiro e o impele à negociação cultural. Neste sentido, as tentativas de representação da autoridade em uma única cultura emergem sempre como uma inscrição incerta.

Através da história do missionário Anund Messeh, Bhabha (2013b) observa que a introdução da Bíblia – e de outros livros ingleses, citados em diversas histórias – no contexto colonial, carrega uma intenção política, um projeto de homogeneização que envolve tentativas de domínio sobre o outro. O autor considera que a visão imediata da Bíblia figura como signos do “empirismo, idealismo, mimetismo, monoculturalismo que sustentam uma autoridade cultural inglesa” (BHABHA, 2013b, p. 175). Uma autoridade que ambiciona a homogeneidade de uma Índia, inglesa, em termos culturais e linguísticos.

Na sua missão em Meerut, no ano de 1817, Anund encontrou um grupo de 500 pessoas, entre homens, mulheres e crianças, sentados numa roda de conversa à sombra de uma árvore nas proximidades de Delhi⁴⁴. Ele se aproximou de uma das pessoas do grupo – um homem

⁴⁴ Deli, Déli ou Délhi, conhecida localmente como Dilli, é a segunda maior e mais importante cidade da Índia, atrás apenas de Mumbai. Situada no norte do país, engloba a região de Nova Deli (*Ni Dilli* em hindi), a capital do país. Com uma população estimada em 2011 em pouco mais de 11 milhões de habitantes, a cidade de Deli figura a segunda maior cidade da Índia, e a oitava maior do mundo — porém se consideramos seu *complexo metropolitano expandido*, conhecida como a Região da Capital Nacional, que engloba partes dos estados de Haryana, Uttarakhand, UttarPradesh e Rajastão, a população da cidade sobe para 23,2 milhões de habitantes (2011), a maior do país e a segunda maior do mundo, distribuída por uma área estimada em 1.483 km². Deli tornou-se a capital do Império Mogol em 1638. Quando o Império Britânico passou a dominar grande parte da Índia, com Deli conquistada em 1803, Calcutá se tornou a capital. Voltou a ser capital administrativa do Reino Unido de 1912. Em 1947, quando a Índia declarou-se independente do domínio britânico, Nova Deli, nova

idoso – e perguntou quem eram eles e de onde vinham. O senhor respondeu que eram pessoas pobres e humildes, lendo um livro que amavam. Anund perguntou qual era o livro. O homem respondeu: “o livro de Deus”. Ao manusear o livro, Anund percebeu que era a Bíblia, traduzida para a língua hindustani. Havia muitas cópias – impressas e outras manuscritas. Anund, apontando para o nome de Jesus, perguntou-lhes quem era. Eles responderam: Deus e complementaram que foi Ele quem havia lhes dado o livro. Anund perguntou: “onde o conseguistes?”. O senhor respondeu que havia sido um homem, um viajante, mas o consideravam como um Anjo de Deus. As cópias, eles mesmos providenciaram.

Anund comentou: “esses livros ensinam a religião dos *sahibs* europeus. É o livro DELES; e eles imprimem em nossa língua para nosso uso”. Um deles contestou: “Ah não...isto não pode ser, pois eles comem carne”. Anund disse: “Jesus Cristo ensina que não importa o que um homem come ou bebe. A COMIDA não é nada diante de Deus. Não é o que entra na boca do homem que o corrompe, mas o que sai dela.” Todos concordaram. Mas um deles perguntou: “Como pode ser este o livro Europeu se acreditamos que é um presente de Deus para nós? Ele o enviou a nós em Hurdwar”. O missionário ficou surpreso com a ignorância e a simplicidade daquelas pessoas que nunca ouviram falar de um livro impresso. A própria aparência da Bíblia parecia-lhes um milagre.

Em prosseguimento à conversa, Anund questionou por que estavam vestidos de branco. E responderam: “o povo de Deus deve usar trajes brancos como sinal de que estão limpos e livres de seus pecados”. “Vós devíeis ser batizados”, observou Anund”. Acrescentou que em Meerut havia um padre cristão que poderia batizá-los. Eles responderam: “talvez ano que vem possamos ir a Meerut para o batizado, mas nunca receberemos o Sacramento. A todos os costumes dos cristãos, estamos dispostos a nos conformar, mas não ao Sacramento, pois os europeus comem carne de vaca e isso jamais nos servirá”. Anund respondeu: “Esta PALAVRA é de Deus, e não de homens; e quando ELE fizer com que vossos corações entendam, aí então a compreenderei ADEQUADAMENTE”. Eles respondem: “Se todo o nosso país quiser receber este Sacramento, também o faremos”. Anund observou então: “Aproxima-se o tempo em que todos os países receberão esta PALAVRA”. Responderam: “É verdade”. A contestação de Anund aos nativos sublinha a ambição de unicidade.

Bhabha (2013b) comenta, ainda, que no mesmo mês em que Anund encontrou os nativos em Delhi, um correspondente da Sociedade Eclesiástica Missionária escreveu a Londres,

cidade construída ao Sul da antiga cidade, reurbanizada sobre antigas partes da cidade, foi declarada capital e sede administrativa do governo indiano, passando a sediar o Parlamento Indiano e outros órgãos importantes do governo do país. Os idiomas principais são o hindi, o urdu, o punjabi e o inglês (DELI, 2019).

descrevendo o método de ensino da língua inglesa adotado por um Padre missionário, chamado John, para a catequese em Tranquebar⁴⁵:

O principal método para lhes ensinar a língua inglesa seria dar-lhes expressões e frases inglesas com uma tradução para ser memorizada. Essas frases poderiam ser organizadas de forma a ensinar-lhes quaisquer sentimentos que o instrutor escolhesse. Eles se tornariam, em resumo, afeiçoados à Missão; e, embora tivessem sido postos na escola a princípio por motivos meramente mundanos, caso algum deles se convertesse, tendo se acostumado à língua, hábitos e clima do país, poderiam ser facilmente preparados para ser de grande utilidade na causa da religião... Desta maneira os próprios pagãos poderiam ser transformados em instrumentos para a derrubada de sua própria religião e, a partir das ruínas dessa, para a edificação dos pilares da Cruz (BHABHA, 2013b, p. 177).

Em 1817, a Church Missionary Society [Sociedade Eclesiástica Missionária] era responsável por sessenta e uma escolas na Índia. No ano seguinte, essa Sociedade Eclesiástica deu andamento ao Plano Burdwan, um plano central de educação para o ensino da língua inglesa na Índia. A intenção era “formar um corpo de trabalhadores bem instruídos, competentes no domínio do inglês, para atuar como Professores, Tradutores e Compiladores de obras úteis para as massas do povo” (BHABHA, 2013b, p. 176).

Em diálogo com as questões que Bhabha (2013b) destaca sobre o projeto de colonização da Inglaterra na Índia, minha intenção é problematizar o Projeto Trilhas no jogo entre a produção e a leitura, mobilizado em função das tentativas de fixação do Trilhas como um signo salvífico para os processos de leitura, escrita e formação de professores. Uma refinada tecnologia do poder colonial que tem se deslocado por meio de redes virtuais, que, entre outras questões, também propagandeia a importância das redes nas redes virtuais. Ou seja, a importância das “comunidades”, que o Instituto Natura nomeia também como “redes”, com vistas a um entrelaçamento, um congraçamento entre professores, pesquisadores, gestores públicos, empresas, fundações, ONGs e órgãos públicos em prol da melhoria da qualidade da educação e transformação social.

Esse congraçamento vem sendo fortalecido, através do estímulo à participação nos ambientes virtuais, tais como cursos à distância, *fóruns online*, compartilhamento de práticas de sala de aula no Portal Trilhas e depoimentos *online*, tanto daqueles que trabalham diretamente com escolas – ou na venda de produtos do Instituto Natura – quanto dos nomes importantes da área da educação que discorrem sobre assuntos relacionados à leitura, escrita,

⁴⁵ Tharangambadi, anteriormente Tranquebar (dinamarquês: Trankebar), é uma cidade no distrito de Nagapattinam, no estado indiano de Tamil Nadu, na costa de Coromandel. Fica a 15 quilômetros ao norte de Karaikal, perto da foz de um distribuidor do rio Kaveri. Tranquebar foi o primeiro entreposto comercial dinamarquês na Índia estabelecido em 1620. O governo dinamarquês vendeu a colônia de Tranquebar para a Companhia Britânica das Índias Orientais (THARANGAMBADI, 2019).

formação de professores, alfabetização. Desse modo, tenho percebido o dinamismo da produção do Trilhas no ciberespaço, com informações constantemente atualizadas no Portal – notícias e propagandas –, intensa circulação de informações no Facebook e, mais recentemente, a criação de um canal do Projeto Trilhas no YouTube onde têm sido publicizados os vídeos sobre práticas de leitura – em sua maioria – e diversos depoimentos, também de profissionais renomados.

Neste sentido, como estratégia de pesquisa, opto pela problematização do movimento do projeto Trilhas nos ambientes virtuais, pois considero a necessidade de atentarmos o intenso fluxo de sentidos sobre a política curricular que tem circulado nesses ambientes, inclusive acarretando desafios para as metodologias de pesquisa (HINE, 2005, p. 1 *apud* AMARAL; NATAL; VIANA, 2008). Segundo Hine (2005 *apud* AMARAL; NATAL; VIANA, 2008):

A chegada da Internet colocou um desafio significativo para a compreensão dos métodos de pesquisa. Através das ciências sociais e humanidades as pessoas se encontraram querendo explorar as novas formações sociais que surgem quando as pessoas se comunicam e se organizam via *email*, *websites*, telefones móveis e o resto das cada vez mais mediadas formas de comunicação. Interações mediadas chegaram à dianteira como chave, na qual, as práticas sociais são definidas e experimentadas (HINE, 2005, p. 1 *apud* AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 37, grifo nosso).

No aprofundamento da questão, destaco a observação de Macedo (2018) sobre a compressão do espaço e do tempo que os ambientes virtuais têm nos proporcionado, fazendo-nos sentir, ainda que de maneira pouco clara, que o tempo e espaço não podem ser pensados de maneira linear e homogênea. A autora acrescenta, que estamos vivenciando o que chama de “topologias invaginadas” (MACEDO, 2018, p. 156) as quais substituem “a matriz tridimensional do espaço no tempo”, questionando a “estruturalidade da estrutura e impedindo qualquer ideia de totalização” (MACEDO, 2018, p. 156).

As considerações de Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) sobre a tecnologia, na série de entrevistas concedidas à Bernard Stiegler, auxiliam no adensamento das questões relativas a espaço-tempo. O filósofo complexifica o tempo da palavra como um movimento que se demarca por um presente político transformado a cada instante pela tecnologia (DERRIDA *apud* FREIRE, 2014).

Hoje, mais do que nunca, pensar o próprio tempo, especialmente quando se assume o risco ou se tem a chance de falar publicamente sobre ele, é registrar, a fim de pô-lo em jogo, o fato de que o tempo da fala é produzido artificialmente. É um artefato. Em seu próprio acontecimento, o tempo desse gesto público é calculado, contido, "formatado", "inicializado" por um aparato midiático (vamos usar essas palavras de modo que possamos nos mover rapidamente). Isso mereceria uma análise quase infinita. Quem hoje pensaria o seu tempo e que, acima de tudo, falaria sobre isso, gostaria de saber, sem antes prestar atenção a um espaço público e, portanto, a um presente político constantemente transformado, na sua estrutura e seu conteúdo, pela

teletecnologia do que é tão confusamente chamado de informação ou comunicação? (DERRIDA; STIEGLER, 2002, p. 3, tradução nossa)⁴⁶.

Esse trabalho com as entrevistas de Derrida foi elaborado no final dos anos de 1990, época em que, segundo Santos (2009), as gerações já começavam a ter contato com os computadores e as redes de computadores, ampliando a utilização de múltiplas tecnologias que, até então, concentravam-se no rádio, na televisão, nas fitas de vídeo, no papel impresso, no fax e nas fitas de áudio.

Ainda que, especificamente neste rol de entrevistas, as ideias de Derrida estivessem mais voltadas para o processo televisivo, as questões que suscita são muito mais amplas do que a análise de um determinado veículo de comunicação. E são questões que têm um impacto contundente nas nossas experiências – que Derrida chama de inexperimentadas – por entre espaço/tempo não linear e não homogêneo nos ambientes virtuais. Assim, nas experiências sempre incompletas, cegas, interrompidas (DERRIDA *apud* FREIRE, 2014) com a tecnologia, Derrida complexifica o tempo da palavra como uma produção artificial – um artefato – que potencializa o que entendemos por realidade como uma produção ficcional, formatada por dispositivos midiáticos. Uma ficção que, em certos aspectos, privilegia a unicidade, em função das demandas de espetacularização (DERRIDA; STIEGLER, 2002). A realidade, então, deve ser problematizada como *actifactuality* e *actuvirtuality*.

Frangella (2019) recorre à Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002), quando se trata de *actifactuality* e *actuvirtuality*, ao discutir as diferentes inferências feitas à tecnologia na relação com a educação, destacando que as políticas atuais visam atrelar a tecnologia ao sentido de currículo único e prescritivo. A autora comenta que *actifactuality*, como condição de produção da atualidade, diz respeito à realidade como algo que não é dado, mas produzido, mobilizado de forma performática: “o que acessamos são esquemas ficcionais”. Quanto à *actuvirtuality*, Frangella (2019) observa que Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) trata da impossibilidade de uma demarcação precisa e binária entre virtual e realidade. A virtualidade afeta o espaço-tempo do próprio evento, rompendo com uma lógica sequencial e marcando a fluidez e ambivalência que estão jogo. Frangella (2019) acrescenta ainda:

⁴⁶ “Today, more than ever before, to think one's time, especially when one takes the risk or chance of speaking publicly about it, is to register, in order to bring it into play, the fact that the time of this very speaking is artificially produced. It is an artifact. In its very happening, the time of this public gesture is calculated, constricted, "formatted," "initialized" by a media apparatus (let's use these words so that we can move quickly). This would deserve nearly infinite analysis. Who today would think his time and who, above all, would speak about it, I'd like to know, without first paying some attention to a public space and therefore to a political present which is constantly transformed, in its structure and its content, by the teletecnology of what is so confusedly called information or communication?”

O autor problematiza a questão do tempo, da tensão de um presente/presença reclamado e contínuo, mas o que busco destacar em diálogo com seu pensamento é a questão da alteridade – do outro. Nesse caso, um outro maquinal que precisa ser considerado enquanto tal, o que nos impele a refutar características como objetividade, neutralidade, transparência, imediatização, verdade. Um outro-máquina que performa e espetaculariza o evento, por vezes eclipsando sua singularidade. É a singularidade do evento como alteridade que precisamos discutir e retomar para pensar possibilidades críticas outras em relação à tecnologia. Tensionar a tecnologia como e na diferença, numa problematização que a ressignifique para além de uma ideia de horizontalidade, de um espaço público co-habitado por todos, para todos e de forma igualitária, subsumindo relações de poder que perpassam essa *actifactuality*, ideia corrente que se manifesta no que estamos assistindo nos usos e abusos das redes sociais (FRANGELLA, 2019, informação oral).

Rodrigues (2012) observa que um dos aspectos importantes sobre *actifactuality* e *actuvirtualiy* é o alerta aos apelos do modelo “todos-todos” e dos discursos que pretendem uma horizontalidade política nos ambiente virtuais como se pudéssemos alcançar algum tipo de simetria. Cita, como exemplo, mobilizações populares com suporte tecnológico de redes sociais que inspiram discursos sobre o uso desses veículos para fins de emancipação política e questionamento do *status quo* (RODRIGUES, 2012). Assim, concordo com a autora ao observar que a potência do pensamento de Derrida para problematização das tecnologias da informação e comunicação é a possibilidade de “(re)pensá-las no entre”, sem nem apenas exaltá-las, nem apenas condená-las: “Diante da metafísica opositiva, caracterizada pelo binarismo, o pensamento da desconstrução se colocou no ‘entre’ das oposições: nem verdade nem falsidade, nem presença nem ausência, se não ‘entre’” (RODRIGUES, 2012, p. 49).

Por conseguinte, a realidade deve ser interpelada como um processo ativamente produzido, peneirado, investido, performativamente interpretado, através da interface de inúmeros aparatos os quais são artificialmente hierarquizados e selecionados, sempre em serviço de forças e interesses, nas tentativas de priorização de informações – e exclusão de outras. Não importa o quanto singular, contumaz ou trágica a realidade a que se refere, a atualidade nos chega através da ficção (DERRIDA; STIEGLER, 2002). Uma ficção que, no entendimento de Derrida e Stiegler (2002), precisa ser questionada, no que diz respeito à pureza e transparência das mensagens que estão postas e circulam por entre imagens virtuais, espaços virtuais e eventos virtuais. Sob esse prisma, não se pode negar o evento, na condição do por vir, considerando, também que as “informações” são processos heterogêneos, sempre tensionados. Na linguagem de Bhabha (2013b), é preciso perceber que esses textos já estão contaminados por autoridades cindidas, ampliando sentidos ao serem lidos em outros espaços e tempos.

Finalmente, como sugeri muito rapidamente há pouco, o requisito da desconstrução dessa *artifactuality* não deve ser usado como um alibi. Deveria dar lugar a uma inflação do simulacro e neutralizar toda ameaça do que poderia ser chamado de delírio

da ilusão, a negação do evento: "Tudo", pensariam as pessoas, "até a violência, o sofrimento, a guerra" e a morte, tudo é construído, ficcionalizado, constituído pelo e para o aparato midiático. Nada realmente acontece. Não há nada além de simulacro e ilusão. “Levando em consideração a desconstrução da *actifactuality*, devemos, portanto, fazer todo o possível para nos protegermos desse neoidealismo crítico e lembrar, não apenas que uma desconstrução consistente é um pensamento de singularidade, e assim do evento, daquilo que em última análise é preservado do irreduzível, mas também que a “informação” é um processo contraditório e heterogêneo. Pode e deve ser transformada, pode e deve servir, como tem feito muitas vezes, conhecimento, verdade e a causa da democracia por vir, e todas as questões que necessariamente estão envolvidas. Não podemos deixar de esperar que a *actifactuality*, por mais artificial e manipuladora que seja, irá se render ou ceder ao que está por vir, ao evento que a carrega e ao qual ela é suportada. E a que dará testemunho, mesmo que seja apenas a despeito de si mesmo (DERRIDA; STIEGLER, 2002, p. 6, tradução nossa, grifo nosso)⁴⁷.

Em diálogo com Bhabha (2013b) e Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002), argumento que o Trilhas é parte de um movimento discursivo em torno da crise na qualidade da educação, associada aos índices de analfabetismo em nosso país. Macedo (2013) observa que discursos sobre quantificação vêm tentando descrever o sistema educacional brasileiro, “qual seja o de ‘comprovar’ a falta de qualidade para a ‘realidade atual’ da educação” (MACEDO, 2013, p. 443). Nesse processo de espetacularização da crise e de “soluções”, por entre espaços virtuais, é possível observar discursos sobre a importância do alinhamento de projetos que são indicados como respostas a essa crise e que demandam esforços coletivos e coesos, dos quais fazem parte o Trilhas, bem como o Todos pela Educação (TPE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular.

O Todos Pela Educação é descrito como um “movimento da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária [...]”, que desde 2007, vem se mantendo com o apoio de vários Institutos e Fundações, com o propósito de “melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País. Com uma atuação focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais”, o movimento busca “criar senso de urgência para a necessidade de mudanças” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019b; UNESCO, 2017).

⁴⁷ “Finally, as I suggested too quickly a moment ago, the requisite of deconstruction of this artifactuality should not be used as an alibi. It should give way to an inflation [unesurenchère] of the simulacrum and neutralize every threat in what might be called delusion of the delusion, the denial of the event: “Everything,” people would then think, “even violence, suffering, war, and death, everthing is constructed, fictionalized, constituted by and for the media apparatus. Nothing ever really happens. There is nothing but simulacrum and delusion.” While taking the deconstruction of artifactuality as far as possible, we must therefore do everything in our power to guard against this critical neoidealism and remember, not only that a consistent deconstruction is a thinking of singularity, and therefore of the event, of what is ultimately preserves of the irreducible, but also that “information” is a contradictory and heterogeneous process. It can and must be transformed, it can and it must serve, as it has often done, knowledge, truth, and the cause of democracy to come, and all the questions that they necessarily entail. We can’t help but hope that artifactuality, as artificial and manipulative as it may be, will surrender or yield to the coming of what comes, to the event that bears it and toward which it is borne. And to which it will bear witness, even if only despite itself.”

Para o alcance desse objetivo, o TPE conclama o esforço da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para atuarem, com a colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O artigo 2o., inciso II, estabelece que as crianças deverão ser alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade, e os resultados devem ser aferidos através de exame periódico específico (INSTITUTO NATURA, 2015a; PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007).

Tanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contam com o apoio do Todos Pela Educação (LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2014) e os mesmos “parceiros” dinamizam esses Projetos, remetendo ao movimento de governança a que Ball (2014) se refere ao apontar a nova mistura dentro de uma matriz que envolve “relações complexas de interdependência recíproca” (JESSOP, 2002, p. 52 *apud* BALL, 2014, p. 34): “Há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas, compostas por organizações “operacionalmente autônomas”, mas “estruturalmente acopladas”” (JESSOP, 2002, p. 102 *apud* BALL, 2014, p. 34). Ball (2014, p. 34) acrescenta que, nessas relações, as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão mais turvas e não se movimentam de forma única e coerente, “colocando em jogo novas fontes de autoridade, com novas vozes e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem pensamentos sobre políticas”.

No movimento dessa governança, os objetivos do Projeto Trilhas se entrecruzam com a proposta do PNAIC:

O Projeto TRILHAS compartilha as mesmas metas e maneiras de atuação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que são:

- Eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e a distância, com foco na alfabetização.
- Distribuição de materiais de apoio articulados ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e complementação de jogos pedagógicos.
- Atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal.
- Uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações (INSTITUTO NATURA, 2015a).

Mais ainda, depreendo que as reformulações propostas para o Trilhas almejam contribuir para uma ação nacional de revisão da formação continuada em prol da BNCC que tem sido apontada pelo governo federal como um importante passo para a “implementação” da Base.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da

escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017, p. 15 *apud* FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 12).

Dessa forma, na minha leitura, o Projeto tem se movimentado em meio à lógica de centralização curricular, cada vez mais acentuada em nosso país, como observam Axer, Frangella e Rosário (2017), agudizado pelo alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, com forte apelo à fixação de disposições universais. As tentativas de universalidade se desdobram em indicativos não apenas para as práticas pedagógicas, mas inferem sentidos sobre a prática docente.

Ressalto, portanto, que a autoridade tenta continuamente se fixar, embora se demarque pelas ambivalências produzidas ao ser experienciada. Bhabha (2013b) destaca que “a Bíblia traduzida para o hindi, propagada por catequistas holandeses ou nativos, é ainda o livro inglês” (BHABHA, 2013b, p. 180), ou seja, a autoridade nunca se apaga. “Qual é o valor do inglês ao apresentar a Bíblia em hindi? É a criação de uma tecnologia de impressão com a intenção de produzir um efeito visual que não pareça obra de estrangeiro” (BHABHA, 2013b). Essa citação remete ao movimento de governança da autoridade que tenta distribuir e organizar espaços, posições e saberes, discriminando uns em detrimento de outros, como condição para o alcance de algum resultado. Ball (2014) destaca que as novas formas de governança colocam em jogo um mercado de autoridades para as políticas, por meio do qual determinados discursos fluem e ganham credibilidade. Acrescento que essa credibilidade tem sido disputada por entre imagens, acontecimentos e espaços virtuais, que nos conectam a uma atualidade que não está dada e sim é ativamente produzida, também a serviço de forças e interesses que não são percebidos o suficiente (DERRIDA; STIEGLER, 2002).

Nesse jogo, sentidos de “comunidade” e “rede” vem se espalhando no Portal Trilhas os quais pressupõem uma unidade de línguas, uma homogeneidade, sob um mesmo horizonte político-curricular. Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) contesta o sentido de comunidade como um esquema identitário que vai sendo construído como uma simples unidade. Esse esquema precisa ser rompido e desconectado o tempo todo, tanto quanto a necessidade de conexão. Ele prefere utilizar a palavra “rede” como um elenco que se forma em lugares diferentes, com estratégias diferentes, com linguagens diferentes e, até certo ponto, tem algo em comum. Porém, ainda que esse elenco pareça transcorrer sob uniformidade, solidariedade e identificação, não podemos pensar que há uma simples unidade nessas redes, pois o significado nunca está determinado. A questão que ressalta é a infinitude de sentidos que vão transitando nessas redes no limite entre significados e significantes.

Ressalto a observação de Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) sobre a força da virtualidade que deixa sua marca no evento produzido, no tempo, no espaço da imagem, no discurso e na informação. Todavia, o virtual também nos expõe a eventos que não podem ser previstos, reduzidos ao fato de que algo vai acontecer. Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) exemplifica que se soubermos que vai chover, isso não pode ser considerado um evento. Por isso, quando menciona o virtual, propõe um futuro aberto como axioma da desconstrução e associa esse futuro imprevisível à concepção do fantasmagórico. O espectral diz respeito ao duplo como o resto ou rastro que incentiva uma tendência para a confusão. Um fantasma lembra outro e o retorno do fantasma é um retorno diferente. Bhabha (2013b) se aproxima da concepção do fantasmagórico de Derrida ao complexificar o movimento ambivalente como a duplicação do significante – nem um nem outro sentido e, ao mesmo tempo, um e outro (FRANGELLA, 2016, p. 76). Neste sentido, o fantasmagórico relaciona-se ao sentido que é e nunca será o mesmo, o híbrido que nos constitui e nos mobiliza.

Freire (2014) segue explicando que, de acordo com Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002), toda tecnologia moderna da imagem, “ao invés de restringir o espaço dos fantasmas, como o pensamento técnico e científico acreditam fazer, realça o poder dos fantasmas e o seu retorno” (FREIRE, 2014, p. 150). Ou seja, “a técnica realça o poder da assombração e o futuro pertence aos fantasmas” (FREIRE, 2014, p. 150). Ao analisar a experiência proporcionada pela sala escura do cinema, a autora comenta que o espectador tem a sensação de estar sozinho, como um “*voyeur* invisível”, embora esteja cercado por outros espectadores e pelas aparições da tela (FREIRE, 2014). Isso parece ampliar e magnificar a experiência espectral que, para Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002), “já é a experiência da vida, ou melhor, da sobrevivência: a experiência da vida em sua indecidibilidade com a morte, ou seja, a vida como sobrevivência” (FREIRE, 2014, p. 151).

A história do Trilhas, contada nos seus modos de autoridade por entre espaços virtuais, desliza entre sentidos sobre a importância de todos estarmos nas redes virtuais para nos engajarmos e a importância da ampliação da rede de parceiros na luta pela causa da alfabetização e pela “formação de um Brasil leitor”. Há um jogo que se movimenta nas significações de eficácia e encanto no Projeto Trilhas que intui a representação de um ideal, conclamando todos para aderirem – e se afeiçoarem – à “missão” por um Brasil letrado, através do mundo virtual, como por exemplo, no acesso ao Portal Trilhas: “O Portal TRILHAS também reúne materiais para professores alfabetizadores, gestores escolares, estudantes de pedagogia e

para todos aqueles que se engajam com a causa da alfabetização” (INSTITUTO NATURA, 2019f).

O texto de abertura do Caderno de Apresentação do projeto Trilhas destaca que a educação vive um momento de desafios, exigindo de seus profissionais maior responsabilidade sobre suas ações (INSTITUTO NATURA, 2011)⁴⁸, e complementa:

Sabemos que o Brasil é um país que ainda tem muito a avançar no que diz respeito ao acesso e à qualidade da educação. Hoje há inúmeros dados e pesquisas que revelam nossa real situação e assim contribuem para o trabalho dos educadores e dos gestores das redes de ensino, indicando o que tem dado certo e o que precisa ser aperfeiçoado. No campo da formação de leitores, os dados nacionais indicam que ainda não temos uma sociedade de leitores capazes de usar a leitura como fonte de conhecimento, de ampliação do universo cultural e de prazer pessoal, sem contar que ainda existe um enorme contingente de pessoas analfabetas ou mal alfabetizadas (INSTITUTO NATURA, 2011).

Assim, com base na ficção de “dados” que, sob o prisma metafísico, “revelam” a “real” situação da educação, professores-alfabetizadores, estudantes de pedagogia, gestores públicos e os consultores e consultoras de venda dos produtos Natura – entre elas mães, avós, tias, que vendem os produtos Natura – são impelidos a se afeiçoar à “Missão” Trilhas, entre outros Projetos do Instituto, fazendo parte de uma rede de relações propagandeada através do Portal e do *site* do Instituto Natura, sob um único objetivo: transformação social (INSTITUTO NATURA, 2016b).

Nossa visão

Criar condições para os cidadãos formarem uma comunidade de aprendizagem.

Acreditamos no poder transformador da educação e no papel central que ela deve ocupar no desenvolvimento de uma sociedade mais coesa e menos desigual. Valorizamos a aprendizagem durante toda vida e acreditamos que todos aprendemos, que todos ensinamos e que todos somos responsáveis. Por isso, contribuimos para o fortalecimento das pessoas e organizações que participam da educação e atuamos para que, juntos, somando as forças e o potencial de cada um, possa emergir uma grande comunidade colaborativa, capaz de promover processos e ambientes de aprendizagem mais eficazes e transformadores (INSTITUTO NATURA, 2016e).

Essa capilarização é estimulada através de várias frentes de atuação, como pode ser observado na Figura 15, passando por sentidos de empoderamento de professores, gestores e consultores/consultoras Natura, como assim o próprio Instituto menciona, associado à formação de uma “comunidade de aprendizagem”, que deve somar forças para o alcance de resultados.

⁴⁸ Esses autores compõem a equipe de redação do Instituto Natura, responsável pela confecção do Caderno de Apresentação do projeto Trilhas.

Figura 15 - “Público-alvo” do Instituto Natura.



Legenda: **(a) Professor.** Professores, educadores, em especial dos anos iniciais do Fundamental I. Apoiamos sua atuação para que seus alunos atinjam altos resultados em letramento e numeramento, sempre incentivando o uso de ferramentas pedagógicas alinhadas ao mundo digital. **(b) Comunidade Escolar.** Produzimos conteúdo para a comunidade escolar com o intuito de fomentar as escolas em tempo integral com altos resultados de aprendizagem, com práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos e que envolvam conceitos de comunidade de aprendizagem. **(c) Gestor Público.** Produzimos conteúdos para os gestores públicos educacionais para apoiar o desenvolvimento de um regime de colaboração entre os sistemas públicos de educação e o aperfeiçoamento de suas práticas de gestão, contribuindo para fortalecer a cooperação entre municípios, estados e União. **(d) Consultora Natura.** Produzimos conteúdo para o empoderamento das nossas consultoras Natura sobre o tema educação e para que elas conheçam os projetos do Instituto Natura.

Fonte: INSTITUTO NATURA. **Produção de conhecimento.** 2016. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>.

Especificamente em relação ao Consultores de Venda da empresa Natura, a participação vem sendo apontada como preponderante para o processo educacional, sob a lógica de pactuação da sociedade civil para a transformação da sociedade e melhoria da qualidade na educação, através da venda de produtos da linha Natura Crer Para Ver, como pode ser observado na Figura 16. E, para além desse esquema cíclico, as histórias de vida desses Consultores vêm sendo, também, propagandeadas como inspiração para o empreendimento pessoal na busca pelas melhorias sociais⁴⁹.

⁴⁹ No decorrer da pesquisa, fui observando a crescente propaganda sobre a importância da participação dos Consultores de Venda Natura para a melhoria qualidade da educação no país, inclusive na articulação com o Projeto Trilhas. Há muitos vídeos, circulando no YouTube, com depoimentos desses Consultores sobre suas contribuições pessoais para a melhoria da qualidade na educação. Entre esses Consultores, muitos são professores que também publicam seus depoimentos sobre o trabalho em sala de aula e o engajamento na causa pela educação. Considerando que o aprofundamento do movimento dos Consultores se trata de uma outra vertente de investigação, pretendo desenvolver artigos sobre o assunto e apresentar trabalhos em Congressos, como desdobramento da discussão que encaminhei (CARVALHO, 2019) no X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade Acadêmica, Produção e Circulação de Conhecimentos.

Figura 16 - Rede de colaboração Natura Crer para Ver.



Fonte: INSTITUTO NATURA. Crer Para Ver: Natura. 17 jan. 2018. Instituto Natura. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20180117071533/http://www.natura.com.br:80/crer-para-ver>. Acesso em: 13 dez. 2019.

No dia 09 de outubro de 2017, o Instituto veiculou a seguinte reportagem em seu *site*:

Professoras e consultoras de beleza Natura que inspiram

Para comemorar o Dia dos Professores (15 de outubro), queremos compartilhar duas histórias inspiradoras. Rosimary e Fátima são consultoras de beleza Natura, educadoras e agentes de transformação social em suas comunidades.

Como muitos professores do nosso país, enfrentam os desafios da profissão, mas não perdem a paixão pela educação e o compromisso ao ato de ensinar!

Rosimary, consultora de beleza Natura e professora em Goiás (GO), desenvolve e incentiva projetos de leitura na sua vida, família e comunidade. A leitura abre portas, inspire-se!

Assista: <http://bit.ly/2g64yHg>

Fátima, consultora de beleza Natura e professora de Educação Infantil em São Paulo (SP), é contadora de histórias e sonha em inspirar seus alunos da mesma forma como sua avó a inspirou na infância!

Assista: <http://bit.ly/2fXNAqQ>

O Instituto Natura valoriza o trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, em especial da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental I. Também os apoiamos para que incorporem ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas. Professores: confirmam nossas iniciativas em <http://bit.ly/2z3i9ne>

Compartilhe nas redes sociais [...] (INSTITUTO NATURA, 2017a, grifos do original).

“Paixão e compromisso pelo ato de ensinar”; “consultores de beleza que são professores...”, partícipes da empresa exaltadas pelo engajamento, pela luta, paixão pelo ato de ensinar, abrindo portas para a leitura na busca pela transformação, num suposto alinhamento às causas do Instituto Natura.

Em recente vídeo publicado no YouTube (INSTITUTO NATURA, 2018c), o Diretor-Presidente do Instituto Natura, David Saad, dirige-se aos consultores de venda, enaltecendo o engajamento desses profissionais na causa pela educação. Ressalta a importância desses parceiros para o aumento do IDEB que se elevou um pouco no ano de 2018, em especial na região Nordeste do Brasil, especificamente nos estados do Ceará, Pernambuco e Sergipe onde, segundo Saad, o Instituto Natura tem uma atuação importante.

No site do Instituto Natura, item “Nossas Iniciativas”, há uma ênfase no “investimento” do Instituto na promoção dos estudos dos consultores e seus familiares através de programa chamado “Programa Educação para Consultoras Natura” cujo objetivo é:

Contribuir para o desenvolvimento das Consultoras de Beleza Natura e de suas famílias, incentivando que retomem ou continuem os estudos, apoiando a ampliação de sua visão de mundo e autonomia. Sensibilizar para a participação ativa na educação de seus filhos e de sua comunidade.

Como participar: todas as ofertas estão disponíveis no Site Consultoria, na seção Benefícios. As Consultoras de Beleza Natura devem acessar o site, logar com seus dados de usuário e senha e conferir os detalhes de cada uma das ofertas. Se escolher contratar um serviço, será direcionada ao site do parceiro para realizar o cadastro e a contratação (INSTITUTO NATURA, 2016b).

No bojo desse Programa, em 2016, foi lançada a plataforma de educação Crer para Ver Educação, numa parceria entre a empresa Tamboro Educacional S/A⁵⁰ e o Instituto Natura, disponibilizando diversas ferramentas educacionais para os consultores. Além disso, o Instituto, em parceria com outras instituições como Universidade Estácio de Sá⁵¹, English Live⁵², Khan Academy, Geekie Games⁵³, Prepara Cursos⁵⁴ e Wizard⁵⁵, viabiliza o oferecimento de cursos,

⁵⁰ A Tamboro é uma empresa brasileira fundada em 2011 que se propõe a desenvolver soluções para melhorar o desempenho de escolas – educadores e alunos –, empresas e suas equipes, e jovens profissionais que estão entrando no mercado de trabalho. “Construímos processos lúdicos de aprendizagem a partir do uso de jogos e tecnologias de comunicação, para delinear novos horizontes cognitivos, humanos e sociais. Uma das inspirações da Tamboro é o trabalho desenvolvido pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos principais colaboradores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele nos ensinou, dentre muitas coisas, o significado da palavra negócio. De origem latina, etimologicamente a palavra é formada pelos radicais nec + otium ou simplesmente “negar” o “ócio”. Eis o que é a Tamboro: o negócio de um grupo de pessoas apaixonadas por educação e inovação” (REVELO, 2020).

⁵¹ A Universidade Estácio de Sá (UNESA) é uma instituição privada de ensino superior. Disponível em: <https://portal.estacio.br/>.

⁵² A EF English Live (anteriormente EF English Town) é uma escola de inglês online, focada no ensino para adultos, parte do grupo EF Education First. Lançada no Brasil em 2001, chegou ao país com o nome de Englishtown (ENGLISH..., 2020).

⁵³ Plataforma de estudo adaptativo que tem como objetivo auxiliar na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nela, o interessado tem acesso a um Plano de Estudos personalizado com vídeo aulas, exercícios e simulados (GEEKIE GAMES, 2019).

⁵⁴ Fundada em 2004, a Prepara Cursos é uma instituição de ensino profissionalizante. A proposta é a integrar o educador à tecnologia de ponta, através de cursos elaborados de acordo com as necessidades das empresas. “A missão da Prepara Cursos é contribuir com o progresso pessoal e profissional dos alunos, capacitando-os para a realização de seus objetivos” (EDUCA MAIS BRASIL, 2020).

⁵⁵ Rede de ensino de idiomas. Disponível em: <https://www.wizard.com.br>.

presenciais ou a distância, de graduação, pós-graduação, idiomas, técnicos profissionalizantes entre outros (INSTITUTO NATURA, 2018e).

Em relação à plataforma Crer Para Ver Educação, na abertura do site há a seguinte mensagem:

O que é o site de Educação Crer Para Ver?

Este site reúne conteúdos especialmente desenvolvidos pela marca Natura Crer Para Ver que acredita na transformação da vida, das pessoas e da sociedade por meio da educação. O site foi pensado para a mulher brasileira: dinâmica, sonhadora, batalhadora, mãe, cuidadora, ativa e cada vez mais conectada e empenhada em construir um futuro melhor como indivíduo, cidadã e profissional. Qualquer semelhança com você, Consultora Natura, não é mera coincidência.

- Eu e Minha Vida: quem você é hoje e quem você quer ser amanhã.
- Eu e os Outros: a construção de uma cultura em que o diálogo entre diferentes seja um valor de todos.
- Eu, Leitora: o poder transformador da literatura, seja aquela que encontramos nos livros de ficção ou na vida real.
- Eu, Mãe: os desafios que a educação dos filhos nos apresenta.
- Eu na Comunidade: a atuação cidadã capaz de ajudar quem está próximo ou de construir uma nação.
- Eu, Professora: a educação como o mais poderoso motor de transformação e realizações.
- Eu e Meus Direitos: a perspectiva de direitos também implica no reconhecimento da autonomia e capacidade de decisão de cada mulher.
- Eu, Cultura: amplie a sua bagagem cultural e abra novas janelas para o crescimento pessoal, profissional e social.

Bem-vindo!

Experimente uma nova forma de celebrar sua história, viver intensamente o presente e construir um futuro desejado (INSTITUTO NATURA, 2020).

Cada um desses “eus” é uma “trilha de aprendizagem” (INSTITUTO NATURA, 2020) a ser trabalhada no próprio *site* com atividades específicas para cada tema. E há vídeos sobre esses “eus”, em circulação no YouTube, enfatizando as características inerentes à mulher brasileira, consultora Natura, de acordo com essas trilhas: professora, mãe, leitora, participante na sua comunidade, empreendedora cultural e atenta ao seu crescimento pessoal e profissional, bem como ao seu crescimento social. São questões que não apagam a importância da rotina proposta pelo curso EAD, mas contribuem para o movimento de outros sentidos que sutilmente perpassam o trabalho docente: as “boas” professoras são também consultoras Natura com histórias de vida e de superação que enaltecem o esforço individual para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Há que se ressaltar a problematização de Macedo e Ranniery (2018) sobre comunidades imaginadas que recebem identidades essencialistas. Mãe, professora, engajada em prol da educação de qualidade para si própria e seus filhos, algo que os autores chamam de projeto de reconhecimento – ou de conhecer o já conhecido – que diz respeito às “tentativas das políticas de endereçar o lugar social do público em termos de mesmidade, de encaixe em um projeto

coletivo de identidades construídas a priori” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 745). Os autores mencionam que essas tentativas de definição dizem respeito ao vínculo com tradições da Modernidade: o homem, cidadão, trabalhador:

Como lembra Laclau (2011), a Modernidade pôs em funcionamento uma teleologia em que a lógica da encarnação – conexão entre universal e particular dada pela intervenção divina – foi substituída pela total eliminação do particular. Nesse sentido, ela remeteu a “manobras ideológicas através das quais comunidades imaginadas recebe[ra]m identidades essencialistas, (...) [com o] deslocamento contínuo da ansiedade do espaço (...) irremediavelmente plural” (Bhabha, 2003, p.211). As metáforas usadas como endereçamento dos sujeitos apostam, assim, não apenas na generalização, mas em um universalismo que só faz sentido porque associado à abstração. O problema desse apego explícito à abstração é que ele fracassa em levar a sério, como parte das políticas, o viver com os outros, a “multiplicidade dos mundos e das formas de vida (Mbembe, 2015, p. 366)” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 745).

Ao que parece, estamos vivenciando uma cultura que tem sido posta sob o aspecto da cordialidade necessária, união, coesão, parceria, redes/comunidades, em que todos somos um, com vistas à luta pelo direito à educação e ao conhecimento para todos. Nessa cultura de parceria, o trânsito no virtual parece assumir uma possível horizontalidade em que todos têm acesso simultâneo às informações, todos terão a oportunidade de apresentar suas ideias, tecer discussões, mobilizar comunidades, participar dessas comunidades e publicizar seus trabalhos e sua prática em sala de aula, tornando-se ilusoriamente visível, como se o espectro pudesse ser fixado.

São movimentos de significação sob legendas de produção de resultados, circulando através de sorrisos nos rostos que, no meu entendimento, em diálogo com Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002 *apud* SISCAR, 2013), devem ser olhados frente a frente como rostos sem nome, sem essência, sem referência para que possam ser respeitados na sua diferença. Quem são, por exemplo, as consultoras Natura? A busca por tematizá-las, impondo-lhes a língua da economicidade, do ideal neoliberal, já é uma violência que expõe as fissuras dessa autoridade.

Somos todos “voyeurs invisíveis” (FREIRE, 2014), transitando no Portal Trilhas, Youtube e Facebook. Ainda que cercados por outros usuários que estejam possivelmente também conectados, estamos impossibilitados de cruzar o olhar, por exemplo, com as aparições dos vídeos inspiradores do Projeto Trilhas ou com os parceiros/partícipes das redes/comunidades que estão lutando pelo incremento dos índices de alfabetização, como assim se preconiza. Tal qual o cinema, o virtual não nos deixa esquecer da nossa condição espectral. Pois os registros nesse virtual também são escritas fantasmagóricas que continuarão sendo produzidas, na iterabilidade, mesmo quando não estivermos conectados.

Essa é a espectrografia ou ecografia de que fala Derrida, em *Ecographies of Television*, ao adentrar no contexto – não contexto – tecnológico que “nos transforma em fantasmas antecipadamente em relação à nossa morte” (FREIRE, 2014, p. 151). A horizontalidade das relações, informada/formada no virtual, é uma ilusão que, inevitavelmente, sendo vivida, já produz outros espectros nesse processo. Vivenciamos o simulacro de que “a gente ensina junto, a gente aprende junto” (INSTITUTO NATURA, 2016b) e de que somos todos corresponsáveis pelos resultados positivos da educação (INSTITUTO NATURA, 2016b). Ao vivenciarmos esse simulacro, outros sentidos são produzidos em universos carregados de interesses, de autoridades que, apesar de não serem plenas, algo também não lhes escapa.

A Bíblia contada por Anund está ali e contribui para a instalação de um signo de representação de uma língua que se propõe universal, e não se apaga. Ou seja, ainda que esse signo de representação estabeleça uma medida de mimese, há sempre um modo de autoridade que tenta estruturar o olho do poder, por exemplo, ao propagandear a positividade do trabalho dos Consultores, pessoas empenhadas e dedicadas no desenvolvimento de suas competências individuais, que estão contribuindo para a propagação do Projeto Trilhas:

Para aumentar o alcance do Trilhas, convidamos mais uma vez as Consultoras de Beleza Natura para levarem o portal a todas as regiões do Brasil, incluindo pequenas cidades e localidades mais afastadas. Em 2018, enviamos a elas 711 mil folhetos de divulgação do projeto nas caixas de produtos da Natura, para que fossem disseminados em suas comunidades. A ação resultou em 6.693 novos cadastros de professores no Trilhas (INSTITUTO NATURA, 2019c).

Há que se observar, também, o destaque para a conquista, fruto da importância das ações dos Consultores, que resultou em números expressivos de novos cadastros de professores no Trilhas. Minha ilusão, nesse processo, seria não reconhecer a força dessa autoridade e os mecanismos que vão sendo adotados nas tentativas de se consolidar sua importância e adesão ao Projeto. Salman Rushdie, um dos autores com quem Bhabha (2013b) dialoga na problematização da Bíblia como um “signo tido como milagre” (BHABHA, 2013b, p. 172), lança a pergunta em seu livro “Os Filhos da Meia-Noite”, “Qual é o preço da intolerância se o intolerante também não é tolerado?” (RUSHDIE, 2006, p. 102) que sobrelevo no movimento do Projeto Trilhas.

3 MODOS DE GOVERNANÇA: SENTIDOS DE REDE QUE SE DESLOCAM NO MOVIMENTO DO TRILHAS

As novas formas de governança focalizadas por Ball (2014) contribuem para reflexões sobre um mercado de autoridades que se demarca pelas intrincadas relações entre os novos sujeitos políticos. O setor público está mais congestionado e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política, numa arquitetura global com novos agenciamentos que tentam capturar e modelar os conhecimentos de política, inclusive, alterando objetivos estatais, bem como a capacidade do Estado de projetar o seu poder na sociedade mais abrangente (BALL, 2014). Nesse processo, o que se percebe é uma mudança na forma de governo em que as redes passam a compor as relações políticas e o Estado muda de prestador para contratante do “desenvolvimento” e de políticas de ajuda (BALL, 2014). Nesse movimento das novas governanças, Ball (2014) destaca as Redes Transnacionais de Influência (TANs) que diferem de outros tipos de redes, uma vez que estão voltadas para princípios, ideias e valores, intercambiando discursos para mudar a percepção do público sobre problemas sociais.

O movimento das novas governanças é uma questão importante a ser pensada nas análises da intrincada relação entre esses novos sujeitos políticos. O Trilhas se movimenta em meio a imagens, também produzidas virtualmente, que tentam fixar sentidos para alfabetização e, ao mesmo tempo, o sentido da própria rede, reunindo signos de aprovação e aceitação, em nome de um consenso sobre a prática de leitura, escrita e formação de professores alfabetizadores. Assim, neste capítulo, em diálogo com a perspectiva de governança de Homi Bhabha, pretendo analisar os modos de governança, interpelando a autoridade colonial que envolve o Projeto Trilhas e nos apresenta a temporalidade como uma historicidade linear e homogênea. O projeto colonial que se espraia na Índia, através da introdução e disseminação da Bíblia, carrega uma ambição intervencionista na intenção de fazer eclodir uma Índia inglesa de língua e cultura homogêneas (BHABHA, 2013b). Essa ambição desenhou o plano educacional à época para que todos se afeioassem à Missão da Cruz, derrubando, assim, a própria religião daqueles considerados pagãos.

Ao chamar a atenção para a autoridade colonial, em diálogo com Bhabha (2013b), é possível pensar que a autoridade nunca está do lado de fora ou em oposição implacável às nossas relações. Ela é uma pressão e uma presença que age constantemente, embora de forma desigual, ao longo de toda a fronteira da autorização. Por isso, a presença da autoridade possibilita reflexões sobre estratégias de subversão, através da ênfase ao híbrido, que é inerente

às tentativas de dominação e reinscreve essa autoridade de forma ambivalente, continuamente *in-between*⁵⁶.

Em diálogo com Bhabha (2013b), penso que a ideia de um trabalho em redes, em parcerias, tem contribuído para o movimento de uma autoridade que se espalha, sob formas de se expressar que buscam modos de governança entre a noção de *disposal*, como consentimento de uma moldura referencial, e *disposition*, “no sentido de inclinação mental, estado de espírito” (BHABHA, 2013b, p. 182), ou seja, na superfície entre o que Bhabha (2013b) denomina disposição-como-outorga e disposição-como-inclinação. Modos de governança que transitam através de imagens de pacto e coesão, na formação de comunidades – imaginadas – que propagandeam a atualidade como a superfície de um grande vitral cujas parcerias são apresentadas como possibilidades homogêneas de interação.

O Projeto Trilhas é parte de uma estratégia que produz regras de reconhecimento, envolvendo também o jogo entre o psíquico e o afetivo, inerentes aos movimentos políticos. Nas intensidades imaginativas e verbais dessas redes, o Trilhas contribui para jargões que tentam fixar sentidos sobre responsabilidade, atuação conjunta, rede de parceiros: “somos todos responsáveis por uma educação de qualidade”, “a paixão pela educação é o que nos move”, “atuar conjuntamente para melhorar a educação”, “ao lado de uma rede de parceiros, executamos e apoiamos projetos voltados à melhoria da educação brasileira, no Brasil e na América Latina, acreditando na transformação social por meio da educação equânime e de qualidade” (INSTITUTO NATURA, 2016e).

Sob a promessa de que o Trilhas contribui para o aperfeiçoamento das competências dos professores no trabalho com leitura e escrita em sala de aula e, mais recentemente, sendo apontado como um articulador entre as práticas em sala de aula e as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as redes, através das quais o Projeto transita, vão tentando construir efeitos de realidade, produzidos sob a ideia de uma transparência discursiva. Segundo Bhabha (2013b),

A transparência é a ação da distribuição e organização de espaços, posições e saberes diferenciais em relação uns aos outros, relativos a um sentido discriminatório, não inerente, de ordem. Isto efetua uma regulação de espaços e lugares que é designada de forma autorizada; ela coloca o destinatário no enquadramento para alguma ação ou resultado [...]. A transparência realiza um efeito de autoridade no presente (e uma presença autorizada) através de um processo ao que Michel Foucault descreve como “efeito de finalização, relativo a um objetivo”, sem sua necessária atribuição a um sujeito que elabora a lei proibitória: farás ou não farás” (BHABHA, 2013b, p. 181–182).

⁵⁶ *In-between* tem sido traduzido para o português como “entrelugar”. Mas, se pensarmos na tradução literal para o português seria dentro do entre que remete à discussão de Bhabha (2013b) sobre o híbrido como uma produção intersticial de significação.

Assim, julgo importante que a batalha pelo estatuto da verdade, em que o Projeto Trilhas está inserido, seja examinada de modo que a transparência não seja tratada ingenuamente. Entendo que o Trilhas faz parte de um amplo estatuto que vem tentando hierarquizar, normalizar sentidos, organizar saberes no processo político, numa suposta plenitude temporal, visando, inclusive a preservação da autoridade. Haja vista a movimentação de sentidos sobre transformação, coesão, colaboração, pacto, corresponsabilidade e a própria necessidade de participação empresarial perante o Estado, destacando, inclusive, a importância do terceiro setor para a gestão pública.

3.1 Entre redes e pactos: sentidos para a formação e o papel dos professores no Brasil e na América Latina

A noção de pacto vem sendo utilizada em diferentes propostas políticas, inferindo sentidos, como analisa Martins (2016), que incidem sobre o fortalecimento de uma proposta de atuação conjunta entre o empresariado, o Estado e a sociedade civil. Segundo a autora, esse projeto nacional de pactuação pressupõe um processo de convencimento e uma “convocatória”, não apenas da sociedade civil, mas do governo brasileiro e do próprio empresariado.

Matheus e Lopes (2014) notam que a perspectiva de “pacto” vem se movimentando atrelada a sentidos de qualidade que partilham concepções em torno de índices de avaliação, eficiência e eficácia, bem como transformação social que projeta um ideal de nação. Sob os aportes da Teoria do Discurso, as autoras destacam que os sentidos de qualidade se mobilizam em função dos processos de antagonismo inerentes às diferentes agendas dos movimentos sociais e da comunidade educacional. As autoras chamam atenção para a produção de discursos sobre qualidade que se deslocam entre os governos dos ex-Presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff⁵⁷, atentando para os sentidos de qualidade que fluem entre qualidade “total” e qualidade “social”. No recorte que apresentam, os sentidos transitam entre qualidade atrelada a índices de avaliação – total – e qualidade mais próxima a perspectivas sociais, preconizando a transformação da sociedade – social –, articulada a uma unidade social e a um consenso curricular imaginário.

O discurso de qualidade foi especialmente difundido nas propostas de qualidade total dos anos 1990, marcadas por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais, mas não se limita a esse período. Como exemplo emblemático mais recente, o movimento *Todos pela Educação* associa as metas de qualidade ao processo de inclusão escolar, reduzindo a defasagem idade-série, e ao alcance de índices instrucionais adequados, a partir de critérios estabelecidos em

⁵⁷ Fernando Henrique Cardoso foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Luiz Inácio Lula da Silva foi o 35º entre 2003 e 2011.

testes centralizados, principalmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação (MEC) e a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), pelo IBOPE e pela Fundação Cesgranrio. Dados os conflitos em torno do currículo que se deseja projetar, tal discurso de qualidade é antagonizado por diferentes agendas de movimentos sociais e da comunidade educacional. Tentando se afastar dessa significação instrucional, múltiplas ações são desenvolvidas na construção de um projeto de *qualidade social* por meio da afirmação de uma educação crítica (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 341).

Compreendo que o jogo político, do qual o Projeto Trilhas também faz parte, desloca-se no movimento de sentidos sobre qualidade total, qualidade social e, mais ainda, o que chamo de qualidade “pactuada” que, na minha análise, tem resgatado a centralidade discursiva sobre formação/trabalho docente. A questão da qualidade atrelada ao perfil docente também tem sido destacada por pesquisadores do campo político-curricular. Sob o mesmo recorte temporal de Matheus e Lopes (2014), Craveiro (2014) compara os projetos de identidade docente que foram produzidos nas gestões dos ex-Presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Uma das questões que a autora aponta diz respeito à grande repercussão da Declaração de Jomtien no Brasil, conhecida como “Relatório Jacques Delors”. Esse relatório foi produzido na “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia. Segundo a autora, a Declaração de Jomtien foi sendo incorporada aos poucos nas políticas curriculares no Brasil como, por exemplo, nos Referenciais para a Formação de Professores do ano de 1997, analisados em sua pesquisa.

Importante destacar o movimento político produzido com a contribuição dessa Conferência, que, na minha percepção, aguça o sentido de “pacto” numa proposta de ação conjunta, sob a justificativa da necessidade de aumento das taxas de alfabetização e de escolarização nos diferentes níveis de ensino, em países considerados economicamente deficitários. Com base em estatísticas macroeconômicas, a Conferência convoca uma pactuação, tanto internacional como intersetorial para a melhoria dos índices educacionais (DIAS; LÓPEZ, 2006).

Dias e López (2006) observam que o Relatório Delors prometia um futuro próspero para o desenvolvimento e a universalização da educação básica nos países mais pobres e populosos do mundo. Para tanto, seria necessária uma educação eficiente e eficaz, voltada para a formação de sujeitos que contribuíssem para o crescimento da economia e paz mundial (DIAS; LÓPEZ, 2006). No recorte que as autoras apresentam do Relatório, ressaltam a centralidade de discursos sobre a responsabilidade dos professores pelo sucesso – ou fracasso – do processo de ensino-aprendizagem. As autoras mencionam que no documento há uma defesa do “fator docente” – termo destacado na redação do Relatório – como preponderante para o êxito da aprendizagem, de acordo com variáveis de desempenho, formação, atitudes, carreira e valores.

Segundo Dias e López (2006), “o foco no professor, no discurso difundido pela Unesco, faz-nos pensar para além do que seria a formação do professor para os “novos” tempos, como também na responsabilidade atribuída ao docente para as tarefas educativas que estão sendo postas” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 60). O Relatório Delors já apontava para “a tarefa do professor em transmitir aos alunos o conhecimento de tudo o que a Humanidade já produziu e ainda despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação [...]” (DELORS, 2001, p. 152 *apud* DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 60).

Assim, o Relatório Delors se espalha num movimento global-local – leio global como local – que, na minha leitura, encontra ressonância em outros movimentos no Brasil e no mundo, em duas vertentes a serem destacadas – pacto e formação de professores –, que se entrecruzam com o movimento do Projeto Trilhas. São vertentes imbricadas que vêm sendo apontadas como parte de um movimento neoliberal que prima por resultados e responsabilização docente. Hypolito e Gandin (2013) aprofundam a questão da formação docente atrelada à responsabilização que vem sendo preconizada no Brasil, na relação do Estado com setores empresariais: “o resultado de tudo isso é uma espécie de *accountability*, uma prestação de contas, uma forma de responsabilização” (HYPOLITO; GANDIN, 2013, p. 336). Neste sentido, os autores acentuam que as relações entre Estado, mercado e educação vêm sendo aprofundadas, reconfigurando os papéis do professor, da escola e do Estado.

Subsidiados em Ball (2012 *apud* HYPOLITO; GANDIN, 2013), os autores frisam que não estamos diante de uma privatização, tampouco da venda de produtos comerciais na educação, mas vivenciamos um processo mais complexo de privatização endógena e exógena, em que, na primeira, o Estado e o setor público adquirem a forma do privado, trazendo para a gestão pública os meandros de gestão do setor privado, ou seja, uma mudança no funcionamento interno da administração. A segunda forma de privatização, exógena, implica na entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Sob esse prisma, a educação vem sendo organizada de acordo com a lógica de mercado baseada num complexo sistema de avaliação que envolve exames padronizados que tentam modificar a organização curricular e estabelecer um perfil docente, justificado pelas fraquezas do magistério apontadas nesses índices (HYPOLITO; GANDIN, 2013).

Essas são questões também observadas no cenário latino-americano por pesquisadores do campo político-educacional. Friedrich (2014) assinala a força discursiva da participação do empresariado e os sentidos para o trabalho docente que circulam e tentam se afirmar na América Latina. O autor discute o movimento de um programa chamado *Teach for All* que tem enraizamentos na Argentina, através do programa *Enseñá por Argentina*. A *Teach for All* é

“uma rede global de empresas sociais independentes que objetivam expandir as oportunidades educacionais em suas respectivas nações com a adesão de seus mais promissores futuros líderes” (FRIEDRICH, 2014, p. 214).

Fundada em 2007 pela Clinton Global Initiative, a *Teach for All* apoia empreendedores sociais locais na adoção do modelo proposto inicialmente pelo *Teach for America*, nos Estados Unidos, e *Teach First*, no Reino Unido, para que todas as crianças obtenham uma excelente educação. Para tanto, procura difundir as melhores práticas e a integração dos professores e ex-alunos das organizações – são 25 países em rede que desenvolvem programas mantidos pela *Teach for All* – para que eles possam aprender uns com os outros (FRIEDRICH, 2014).

Nos entrecruzamentos com o que proponho sobre as fronteiras borradas entre real e virtual e o processo discursivo que o virtual tem deslocado em relação ao real, destaco a observação de Friedrich (2014) sobre o uso de propagandas do Programa, em jornais de grande circulação da Argentina, que enaltecem o empenho para a mudança como característica necessária para aqueles que trabalham com educação: “procuramos líderes. Dê um rumo diferente à sua carreira. Transforme a educação das crianças. Torne-se um agente de mudança em suas vidas. Ofereça-lhes um futuro com mais possibilidades. Una-se a esse desafio” (FRIEDRICH, 2014, p. 226).

Figura 17 - Exemplo de anúncio da iniciativa Enseñá por Argentina.



Fonte: FRIEDRICH, Daniel S. Micro-empréstimo global na reforma educacional: enseñá por Argentina e a neoliberalização dos movimentos de base. *Teias*, v. 15, n. 39, p. 214–240, 2014. DOI: 10.12957/teias.2014.24490. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24490/17469>.

O autor menciona que esse anúncio remete o usuário para o *site* e sua para a página no Facebook da Organização, onde os ideais centrais do *Enseñá por Argentina* são explicados. Em sua análise da imagem, Friedrich (2014) observa:

A imagem colorida de uma jovem, suja, evoca o ritual, comum na Argentina, de celebrar a graduação acadêmica sendo bombardeado com farinha e ovos, e sendo pintado com os dedos, após o último exame. Juventude, compromisso pessoal, uma mudança de trajetória de vida e o desafio de trabalhar em busca da mudança social convergem em um discurso que visa atrair o cidadão insatisfeito que deseja que as coisas mudem, mas que desconfia de grandes burocracias como um caminho para alcançar esse objetivo, oferecendo-lhe um papel nessa mudança. E, no caso de muitos dos entrevistados, essa mensagem parece ter encontrado ressonância (FRIEDRICH, 2014, p. 226).

Ainda segundo o autor, há um apelo para o engajamento dos candidatos a membros da organização, tentando fazê-los aderir a esses programas, através do uso de uma linguagem voltada para justiça, responsabilidade social, equidade, cooperação. São discursos que partilham sentidos de um trabalho empreendedor, de liderança escolar, em que os professores devem se imbuir de uma missão para promover a reforma educacional; agentes de transformação social que devem vencer desafios para o bem dos seus alunos, alcançando melhores resultados educacionais. Observa, ainda, que esse empreendedorismo é quase que um compromisso cívico a ser internalizado pelo professor, inclusive abdicando de seus direitos em prol dos alunos, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse movimento de artefatos que retomam uma agenda de políticas, intensificando a importância de uma imensa rede colaborativa e da atenção à formação de professores, destaco o Movimento Todos Pela Educação e sua relação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na ênfase a essas duas frentes de atuação. Silva, Souza e Richter (2015) mencionam que o Movimento Todos Pela Educação valorizou expressões como “responsabilidade social e empresarial”, “investimento social privado”, “voluntariado”, “parceria entre o público e o privado”, estimulando a formação de uma grande aliança que abrangesse diferentes setores da sociedade, da política e da economia. Essa aliança pactuou um compromisso através do documento chamado “10 Causas e 26 Compromissos” que ficou conhecido como “Pacto Nacional Pela Educação”. “Um ‘pacto’ que envolveu União, Estados, Municípios, empresas socialmente responsáveis, organizações da sociedade civil e educadores” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 8 *apud* SILVA; SOUZA; RICHTER, 2015, p. 660).

Os sentidos de pacto são partilhados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através de movimentos sobre gestão e controle. A pactuação e o compromisso envolviam a participação das universidades para que o programa e, mais especificamente, o material didático, fosse disseminado pelo país, através da ênfase de que todo o processo de formação

dos professores deve contar com a participação da sociedade no controle das políticas públicas para a gestão democrática e a qualidade da educação. É um deslocamento de sentidos que enseja perspectivas sobre mobilização da sociedade e participação e controle social nas políticas públicas, conforme item 43 do Manual “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”:

43. Será necessário mobilizar a sociedade e as comunidades escolares em relação ao Pacto? Como?

É fundamental que toda a sociedade se mobilize, ou seja, aja coletivamente com o objetivo de alcançar o resultado almejado, qual seja garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade. Para tanto, é necessário que o poder público informe e divulgue o passo a passo das ações do programa, oportunize mecanismos que promovam a participação de todos os atores envolvidos na gestão do programa e no controle social, fortaleça as organizações da sociedade civil envolvidas com o programa e amplie a formação continuada para os conselheiros de educação e escolares, tendo em vista que a participação e o controle social nas políticas públicas são fundamentais para a gestão democrática e a qualidade da educação (BRASIL, 2016, p. 39).

Na pesquisa de Rosário (2018), sobre blogs de professores envolvidos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a autora discute os sentidos sobre o que vem a ser pacto e as tentativas de unificar concepções de alfabetização, bem como as práticas alfabetizadoras dos professores. Seus objetos de pesquisa foram os blogs, fóruns de discussão e páginas do Facebook que a autora discute como produções curriculares negociadas de forma contingencial, “indo além do que se pretende com os decretos e regulamentações documentadas pela política” (ROSÁRIO, 2018, p. 72).

Nas análises da autora, a rede de política à qual Ball (2014) se refere vai sendo tecida também na relação com a rede que se articula virtualmente na tentativa, também, de pactuar práticas curriculares, no âmbito de uma proposta política homogênea para a formação continuada de professores alfabetizadores. Contudo, Frangella, Axer e Rosário (2017) chamam a atenção para a ambivalência que perturba o PNAIC, pois, ainda que o programa se desloque na tentativa de hegemonizar sentidos para alfabetização e para as práticas alfabetizadoras, sob a égide de um pacto nacional, outros sentidos também estão em disputa no campo curricular, dinamizados nos ambientes virtuais.

Essa ambivalência perturba o pacto, pois embora incentive o uso dos blogs, opera com esses dentro de uma esperada previsibilidade, ao mesmo tempo em que possibilita a produção de sentidos como diferimento. Percebemos nos espaços dos blogs e grupos do Facebook os questionamentos a posições dogmáticas, engessadas diante do significado, uma vez que há produção de muitos sentidos para a alfabetização, o que vai além do que é posto pelo próprio PNAIC (FRANGELLA; AXER; ROSÁRIO, 2017, p. 1.196-1.197).

Nas idas e vindas dos sentidos sobre a importância desse pacto, as experiências do “Programa de Alfabetização na Idade Certa”, no estado do Ceará, e outro, intitulado “Pacto pela

Aprendizagem no Espírito Santo”, estado do Espírito Santo, são exaltadas, numa reportagem publicada no Jornal Estadão, em fevereiro de 2019, como soluções para “um cenário aflitivo que o país vive” no que diz respeito às altas taxas de analfabetismo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019a). De acordo com a reportagem, esses Estados adotaram “políticas bem estruturadas, com um objetivo definido e ancoradas no regime de colaboração entre estado e seus municípios” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019a).

Especificamente no que diz respeito ao “Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo”, consta no *site* do Governo do Estado do Espírito Santo:

O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) é uma iniciativa do Governo do Estado com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino (INSTITUTO NATURA, 2019b).

A parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e o Projeto Trilhas tem sido propagandeada no Portal Trilhas como uma das grandes ações desse Pacto, enaltecendo as possibilidades de formação aos professores alfabetizadores capixabas, através do Projeto Trilhas, e conclamando a união de todos na troca de experiências em prol da transformação da alfabetização:

[...] um programa de formação pensado especialmente para você, que faz parte do universo da alfabetização! Os ciclos de formação contam com ações presenciais e a distância, que serão desenvolvidos ao longo de todo ano e oferece certificado emitido pela SEDU. Gestores, pedagogos e professores unidos, trocando experiências pela transformação da alfabetização e multiplicação de novas práticas de ensino. Conheça o curso de Leitura em Voz Alta pelo professor e prepare-se para os encontros presenciais dessa jornada de conhecimento (INSTITUTO NATURA, 2019e).

Em abril do ano de 2019, foi publicada uma reportagem no *site* da Secretaria de Educação do Espírito Santo sobre a formação, intitulada “Nas Trilhas do Paes”, com quarenta e quatro professores das escolas estaduais e municipais do Norte do Estado do Espírito Santo e Grande Vitória que seriam multiplicadores “de conhecimentos” em escolas estaduais e municipais. O professor, chamado de mediador, participaria dessa formação para aprofundar os conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura e refletir sobre o seu trabalho (CAMATA, 2019).

No *site* do Governo do Estado, há fotos dessa formação, conforme Figuras 18a e 18b, mostrando um grupo de mulheres, supostamente professoras, segurando a maleta do *kit* Trilhas. Numa outra foto, há um grupo, também de mulheres, assistindo à explanação de uma pessoa. Ao fundo, na mesma foto, é possível perceber o *kit* Trilhas empilhado, arrumado em formato de pirâmide.

Figura 18 - Professores participam de formação do pacto pela aprendizagem.



(a)



(b)

Fonte: CAMATA, Soraia. Professores participam de formação do Pacto pela Aprendizagem. 23 abr. 2019. SEDU (Espírito Santo). Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Noticia/professores-participam-de-formacao-do-pacto-pela-aprendizagem>. Acesso em: 13 dez. 2019.

Dessa forma, percebo a capilarização de redes num emaranhado de arranjos políticos, produzidos no jogo entre real e virtual, que deslocam sentidos sobre o trabalho docente – sob o binômio “professor mediador” –, sobre a necessidade de ações conjuntas – as fotos mostram grupos mobilizados –, e o que se entende e tenta fixar como conhecimento necessário à alfabetização, movimento no qual o Trilhas se insere.

Esses movimentos político-curriculares fazem parte de produções políticas duplas que se hibridizam nas disjunturas temporais, na partilha de sentidos sobre aquilo que tentam fixar em termos de pacto, corresponsabilidade, formação de professores e necessidade de engajamento de toda a sociedade para o alcance da qualidade na educação. São movimentos que têm os mesmos objetivos de outrora e, ao mesmo tempo, são objetivos diferentes, nesse trânsito que Matheus e Lopes (2014) destacam sobre qualidade total e qualidade social, conforme pode ser observado na declaração de Ramos⁵⁸ (2017), em recente publicação no *site* do Instituto Ayrton Senna:

O artigo 205 da Constituição brasileira é um dos mais belos, pois trata da Educação como direito de todos, e do dever, enquanto oferta, do Estado e da família em colaboração com a sociedade. Vai inclusive além, que não se trata de oferecer qualquer Educação, mas aquela que desenvolve plenamente a pessoa, preparando-a para a vida. Um dos aspectos que chama a atenção é o fato de que essa oferta seja feita em parceria com a sociedade, mediante um exercício de colaboração mútua. O Brasil, nos últimos quinze anos, vem colocando em prática, de forma exitosa, essa parceria mediante a criação de movimentos pela educação. Certamente, o mais importante é o movimento Todos pela Educação, do qual tive o privilégio de ser seu primeiro presidente executivo, e que hoje é conduzido de forma competente pela Priscila Cruz. Outro mais recente é o movimento Santa Catarina pela Educação, implementado, há cinco anos, pela Federação das Indústrias daquele estado – a FIESC, e que hoje envolve outras federações, além das secretarias estadual e municipais da educação. Outro bem mais novo é o movimento Colabora Educação, formado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no Brasil, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Positivo e Instituto Ayrton Senna. Tem como um dos principais objetivos fortalecer e desenvolver o regime de colaboração, tão importante para que, por exemplo, os planos de educação, nas três esferas de governo, tenham o êxito esperado. Nesse sentido, um dos primeiros produtos desse movimento é a construção de um Mapa das Experiências de Regime de Colaboração em Educação atualmente existentes no país. Esse trabalho é destinado aos dirigentes e aos técnicos das secretarias de educação. O êxito dessa iniciativa está vinculado à resposta de um questionário online que pode ser acessado pelo endereço: <http://bit.ly/movcolabora>. O trabalho do Movimento Colabora Educação não para por aí. Nos próximos dias 29 e 30 de novembro e 01 de dezembro, ele realizará o seminário anual do movimento envolvendo as secretarias de educação, através do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além do próprio Ministério da Educação (MEC) e das instituições promotoras do movimento. Esse esforço é o entendimento de que aterrissar o regime de colaboração nos sistemas de ensino é garantir o cumprimento das responsabilidades definidas nas normas de cooperação e nas novas regras de financiamento, todas direcionadas pelos

⁵⁸ Foi presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014). Atualmente, é diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna.

referenciais nacionais de qualidade expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Por fim, colocar em prática a Constituição Federal é um passo essencial para o fortalecimento da democracia e dos valores nacionais, em particular aqueles vinculados à educação (RAMOS, 2017).

O que se percebe é o deslocamento de um movimento discursivo que destaca a “Educação como um direito de todos”, a ser pretensamente garantido através de movimentos pela educação, “num exercício de colaboração mútua” (RAMOS, 2017). Nesse jogo de significação sobre a necessidade de regimes de colaboração para que os planos de educação logrem sucesso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para o afloramento do desejo de controle e centralização curricular, sob o argumento de que enfrentamos baixos níveis de educação e da necessidade de incremento à formação dos professores, conforme Macedo e Frangella (2016) observam:

A discussão atual de uma base comum em nível nacional para o currículo mobiliza toda essa história, deslocando-a no tempo e no espaço - ou hibridizando esses e outros discursos, o que dá no mesmo - para produzir argumentos em defesa ou contra a centralização curricular. Por outro lado, no mundo conectado em que vivemos, também marcado por estratégias globais de (impossível) controle das formas de representação, as experiências internacionais marcam inخورavelmente o nosso debate. Não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem se manifestando. Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores. Ainda, por exemplo, que no Brasil se tenham produzido, nos últimos anos, inúmeras intervenções na interiorização das universidades e na melhoria da qualificação de professores, o discurso da falta de qualidade segue justificando as políticas (MACEDO; FRANGELLA, 2016, p. 1).

A aproximação do Trilhas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontada, atualmente, como o eixo mobilizador do Projeto, suscita a problematização encaminhada por Frangella e Dias (2018) no que diz respeito ao caráter normativo e regulatório da Base, figurando como uma estratégia para responder às desigualdades do campo educacional. Assim, sob a ideia de justiça, democracia e igualdade, tenta-se estabelecer conhecimentos considerados como essenciais.

A ideia de essencial é retomada assentada na lógica da objetividade do conhecimento e que, devido a isso, é possível controlar, definir, normatizar e que essa própria objetividade do conhecimento torna difícil refutá-lo como princípio normativo, ou recorrendo a leitura da teoria do discurso, apresenta o conhecimento como fundamento último. Nesse sentido, observamos, tal como Laclau discute, uma proposição normativa que tenta dominar todos os sentidos do social, apresentando uma resposta/solução política capaz de desenhar um novo cenário educacional (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 10).

O Trilhas vem fortalecendo sentidos sobre questões normativas e regulatórias, e é esse movimento da autoridade que destaca, vinculado a uma produção discursiva sobre a

importância de estar em rede e participar das ações inspiradoras no campo da alfabetização. No movimento sempre duplicado da autoridade, do algo a mais (FRANGELLA; DIAS, 2018), sublinho as ressignificações das estratégias políticas que envolvem o Projeto Trilhas nesse movimento duplo. Em meio a artefatos que preconizam regimes de colaboração, a autoridade segue circulando, disputando o direito de controlar conhecimento e formação docente e, por isso, o direito de inspecionar – em prol da garantia, por exemplo, do direito à alfabetização.

Mais ainda, a tentativa de controlar também diz respeito à espacialidade e ao deslocamento do Projeto Trilhas nos ambientes virtuais. Segundo Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002), também se confunde quem tem acesso aos conteúdos, quem os seleciona, interpreta e manipula esses conteúdos. Desse modo, considerando que a arena política tem se estendido para além dos espaços conhecidos, para além dos órgãos de debate e decisões políticas (governo, parlamento etc.), a naturalização dos discursos se relaciona, também, aos efeitos da produção e da distribuição no espaço virtual.

Percebo o deslocamento do Trilhas como outras cenas de uma autoridade no virtual que estão constantemente tentando se fixar, ainda que num processo de repetição e diferença, não somente entre o Todos Pela Educação, o PNAIC, a BNCC, mas entre outras tantas redes políticas que estão em constante deslocamento global-local, como o *Teach for All*, o *Enseñá por Argentina* e as próprias “bandeiras” do Instituto Natura das quais o Trilhas faz parte.

Três pilares demarcam as ações do Instituto na educação:

- Melhoria dos sistemas educacionais: incorporar as melhores práticas aos sistemas brasileiros, apoiando também o redesenho do sistema de gestão educacional público.
- Radicalização no modelo educacional: propor inovação em práticas educacionais, aliando uma nova pedagogia com Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs).
- Mobilização da sociedade para educação: ser um agente pró-ativo que articula, conecta e integra uma imensa rede de relações que trabalha em favor da aprendizagem ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola. Uma rede que tece em conjunto e que visa à transformação legítima da educação (NATURA, 2015).

No bojo desses “pilares”, o Instituto propõe o desenvolvimento do que intitula “Área de Produção de Conhecimento, *Advocacy* e Avaliação”, com o objetivo de:

[...] influenciar junto ao poder público e à sociedade a formulação e a execução de políticas públicas de educação e garantir qualidade no monitoramento e avaliação das iniciativas do Instituto. Para isso, trabalhamos com a produção de conhecimento e articulação nos temas considerados nossas bandeiras: Escola em Tempo Integral, Regime de Colaboração e disseminação dos Princípios de Comunidade de Aprendizagem. Também produzimos conteúdos específicos para os nossos públicos: Professor, Comunidade Escolar, Gestor Público e Consultora (INSTITUTO NATURA, 2016c)

Figura 19 - Bandeiras do Instituto Natura.

Nossas Bandeiras



Escola em Tempo Integral

Acreditamos em uma Escola que:

- Seja em Tempo Integral;
- Promova o desenvolvimento integral dos alunos, em suas dimensões intelectual, social, emocional e física;
- Se organize como uma comunidade de aprendizagem, incorporando práticas inclusivas, gerando mais espaços de interações e diálogos e promovendo a participação educativa da comunidade;
- Tenha uma gestão democrática orientada a excelentes resultados de aprendizagem.



Princípios de Comunidade de Aprendizagem

Incorporação na prática dos atores da Educação de princípios de Comunidade de Aprendizagem, tais como: participação colaborativa de todos no processo educativo, o poder transformador das interações, o diálogo igualitário, o respeito e a valorização das diferenças e a solidariedade.



Regime de Colaboração entre entes federados

Fortalecimento do regime de colaboração horizontal e vertical na gestão pública da educação (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Prefeituras etc.).

Fonte: INSTITUTO NATURA. Produção de conhecimento. 2016. **Instituto Natura**. [Site]. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20171201162801/http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Assim, transitam sentidos sobre pró-atividade social, responsabilidade social, comunidades colaborativas, organizações para o fortalecimento da educação, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sob “pilares” que tentam balizar uma imensa rede de relações. “Pilares” e “bandeiras” que também são propagandeados sob a perspectiva da dita transparência, com estratégias de atuação elaboradas por especialistas, visando à mensuração e à análise do impacto de suas ações, ou seja, a uma pactuação que adensa os sentidos de normatização e de controle como garantias de qualidade na educação.

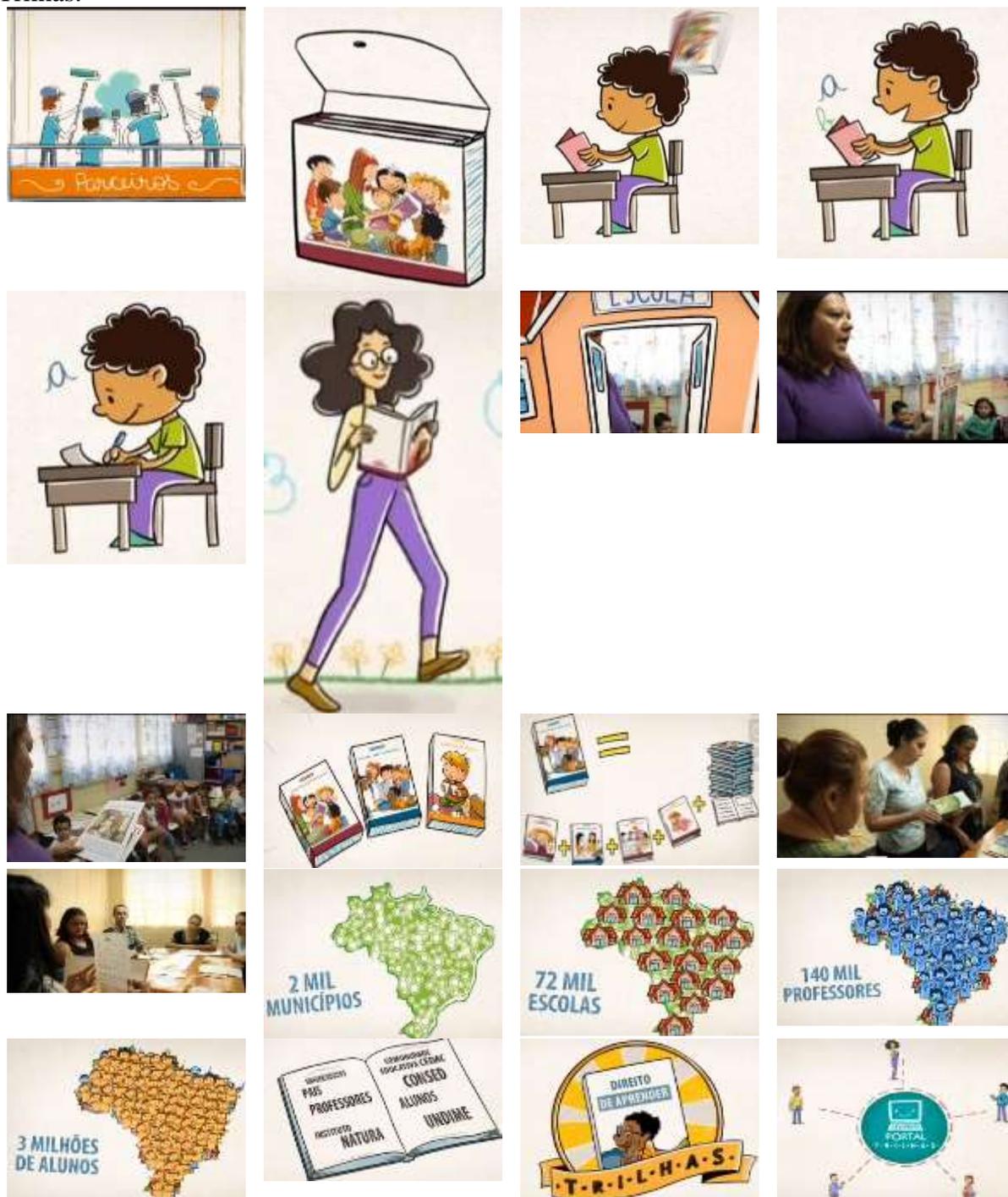
A transparência é essencial para uma comunicação efetiva e também para formar uma rede de pessoas em prol da educação. Por isso, o Instituto Natura disponibiliza informações sobre seus investimentos, prestações de contas, relatórios financeiros e estatuto social. O desenho da estratégia de atuação e o acompanhamento dos projetos envolvem um Conselho de Administração e um Conselho Consultivo. Este último é formado por especialistas em educação que ajudam o Instituto Natura a localizar os desafios e oportunidades na área. Há, ainda, o suporte do Conselho Fiscal, que discute e aprova os demonstrativos contábeis. Internamente, a equipe é formada por mais de 35 profissionais, de natureza multidisciplinar. Compõem o grupo especialistas em educação, comunicação e gestão de projetos (INSTITUTO NATURA, 2016e).

Essa transparência é apontada pelo Instituto Natura como necessária para o fortalecimento de um regime de colaboração horizontal e vertical na gestão pública da educação, objetivando excelentes resultados na aprendizagem (INSTITUTO NATURA, 2016e).

3.2 O movimento do Trilhas: as redes nas redes

As cenas representadas na Figura 20 são recortes de um curta metragem, publicado no canal YouTube, sobre a história do Trilhas que destaca a importância das muitas redes das quais o Trilhas faz parte, divulgadas através de relatos e imagens no portal e no *site* do Instituto Natura, como grandes estruturas que se espraiam para a divulgação do Projeto. Entre outros destaques, a parceria é exaltada de modo a viabilizar que as escolas recebam a maleta com o material Trilhas. E, mais uma vez, números são exaltados, vinculados ao sucesso das parcerias entre diversos setores da sociedade. Por fim, o Trilhas é associado à imagem sobre o “Direito de Aprender” que pode e deve continuar sendo perseguido com a ajuda do Portal Trilhas, onde todos estarão também supostamente conectados, dando prosseguimento a essa rede de colaboração.

Figura 20 - Recortes de um curta metragem, publicado no canal YouTube, sobre a história do Trilhas.

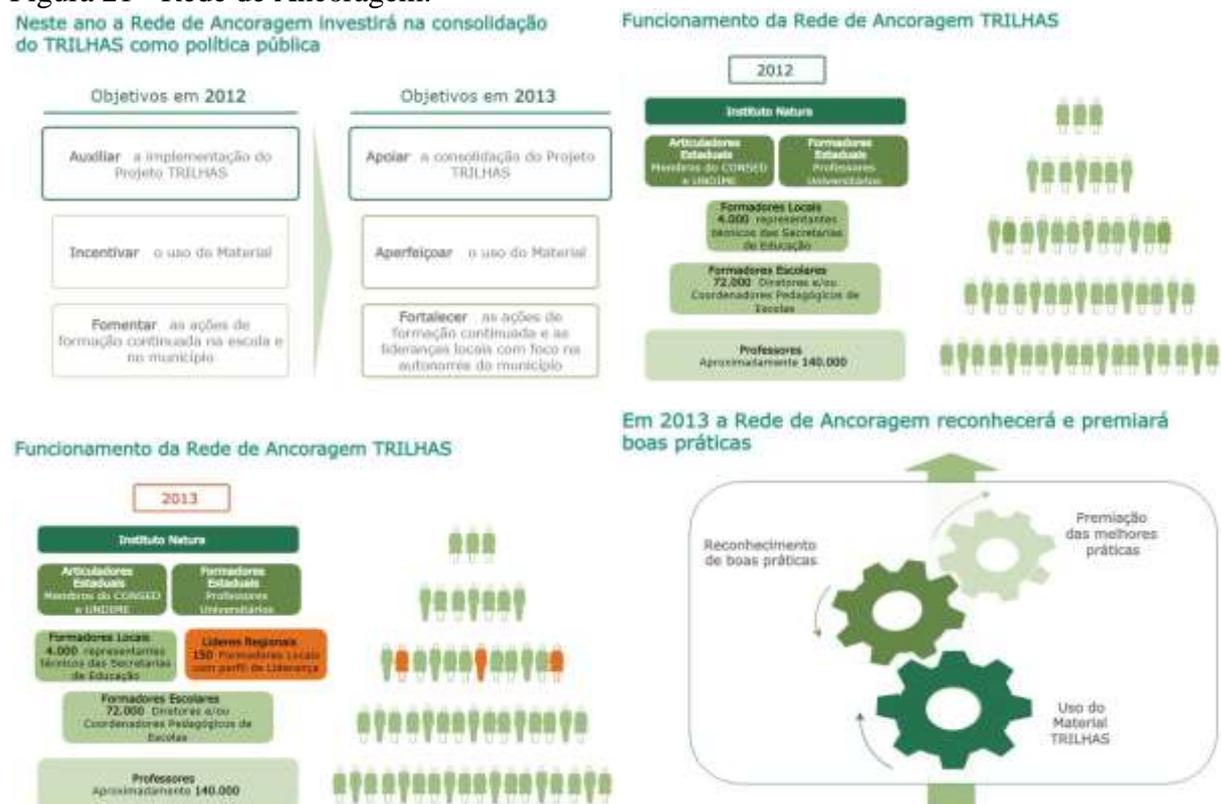


Fonte: INSTITUTO NATURA. Projeto Trilhas: Parceria com o MEC. 28 jun. 2012. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d0IOefE_vdM. Acesso em: 18 dez. 2019.

Na história do Trilhas, tal qual é contada, redes vão sendo nomeadas, que discuto como tentativas de corporificar uma presença necessária dessas relações, continuamente reforçada. Cito a “Rede de Ancoragem”, apresentada como possibilidade de contato entre os Municípios para a divulgação de trabalhos apresentados como exitosos no campo da leitura e escrita, a serem adotados em diversas cidades.

Na Figura 21, estão imagens que pretendem ressaltar a participação de um grande número de pessoas nessa Rede de Ancoragem. Destacam-se os objetivos em 2012 e 2013 que pretendiam a “implementação e consolidação” do Projeto Trilhas e a pirâmide humana que expõe o funcionamento dessa Rede e disseminação do Projeto, com a participação dos Membros do CONSED e UNDIME, Professores Universitários, representantes das Secretarias de Educação de cada localidade, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores. Há, ainda, uma imagem de engrenagem que, no meu entendimento, destaca a articulação do uso do Trilhas a “boas” práticas e premiação dessas práticas.

Figura 21 - Rede de Ancoragem.



Fonte: INSTITUTO NATURA. O que é o Projeto TRILHAS? 2015. **Portal Trilhas**. Disponível em: <https://legado.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/apresentacao-trilhas-articulador-estadual-20150204190138.pdf>.

Segundo consta no *site* do Instituto Natura, a partir da experiência com a Rede de Ancoragem, descrita como agregadora de outros projetos do Instituto, foi proposta a Rede de Apoio à Educação (RAE), com atuação, em princípio, nos municípios de Cajamar (São Paulo) e Benevides (Pará), onde há fábricas da Natura.

O que é? Uma rede que integra iniciativas e comunidades para implementação de políticas educacionais, potencializando compromissos e resultados, além de incentivar ações colaborativas entre os municípios. o projeto é realizado de duas formas: RAE Plena: contribui para a gestão educacional e o aprendizado dos alunos. acontece em Benevides (PA) e Cajamar (SP), onde a natura tem operações. atuação

customizada do Instituto Natura, com base nas necessidades locais e na análise do diagnóstico desenvolvido pelo Instituto Natura. RAE Polos: apoio à gestão municipal e implementação de projetos educacionais em grupos de municípios (polos) com desafios semelhantes na educação. acontece em 86 municípios (polos Bahia, nordeste paraense e sudeste), tendo como foco a gestão pública colaborativa. para quem é? municípios, gestores e técnicos municipais da educação. qual o objetivo? disseminar e incentivar o desenvolvimento e a adoção de melhores práticas de gestão em sistemas públicos de educação considerando eficiência, eficácia, efetividade e ética, para que contribuam para o desenvolvimento integral dos indivíduos. apoiar, promover e fortalecer a colaboração entre os entes federados, contribuindo para a implementação de políticas educacionais territoriais (INSTITUTO NATURA, 2016d).

A Rede – RAE – estendeu-se para Amapá e Espírito Santo, destacando os seguintes objetivos:

Apoio na revisão e implementação de currículo, além do monitoramento dos planos municipais de educação nos municípios de Cajamar e Benevides. Suporte para a instalação de Câmaras Técnicas de Educação em dois consórcios do sul da Bahia (CDS-LS e CIAPRA) e elaboração de diagnóstico local e priorização dos temas na constituição de um plano regional de ação junto aos municípios do Arranjo de Desenvolvimento da Educação do Noroeste Paulista. Produção e disseminação de conteúdos que oferecem um potencial colaborativo entre a União, os estados e os municípios brasileiros por meio do Movimento Colabora Educação. Apoio na estruturação da governança do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) e no desenvolvimento da governança do Movimento Colabora Amapá (INSTITUTO NATURA, 2018f).

Várias ações ligadas a essa Rede, depoimentos e fotos de aperfeiçoamento, também dos gestores públicos têm sido publicados no *site* do Instituto Natura.

Na última semana de setembro, foi a vez da Câmara Técnica de Educação do Consórcio de Desenvolvimento Sustentável do litoral sul da Bahia – CDS LS realizar sua 1ª reunião ordinária, sob a coordenação executiva da secretária de educação de Itapetinga, Cláudia Correa. De forma conjunta, realizou-se o 3º encontro RAE de 2018. Os encontros da Rede de Apoio à Educação são sempre marcados por diálogo e muita troca. No último, realizado com os gestores de educação do território do litoral sul da Bahia, representados pela AMURC, FORSEC e a Câmara Técnica de Educação, conduzimos um World Café para o compartilhamento de boas práticas de gestão da educação, no qual os dirigentes de municípios que apresentaram evolução no IDEB 2017 em suas redes, tiveram a oportunidade de explicar para os demais o que consideraram ter sido o diferencial na gestão para essa evolução. Com essa dinâmica, acreditamos que boas ideias e novas ações foram despertadas para serem colocadas em práticas nas redes da região (INSTITUTO NATURA, 2018a).

E muitas questões estão sendo mobilizadas através da Rede de Apoio à Educação, a saber: “eficiência, eficácia, efetividade e ética” no serviço público, “boas ideias e novas ações”, com vistas à evolução do IDEB, “boas práticas de gestão na educação”, “Movimento Colabora Educação” entre os entes federados, “diagnóstico local e priorização de temas”. São questões que produzem outros movimentos que envolvem o Projeto Trilhas, como a criação de um programa chamado “Ações de Reconhecimento” que se dividia em: o “Reconhecimento do Município Leitor” e o “Rede que Ensina”. O foco do “Município Leitor” era dar visibilidade aos esforços de estímulo à leitura, realizados pelas Secretarias de Educação nas escolas da rede

pública, com ou sem o uso de material do projeto Trilhas, a fim de inspirar os municípios a investir na formação leitora de seus cidadãos. As melhores ações foram publicadas em um livro especial chamado “Trilhas de Leitura pelo Brasil”, disponibilizado através do portal Trilhas para escolas de todo o país.

Além desse livro especial, a Ação de Reconhecimento do Município Leitor foi publicizada, através de um vídeo do YouTube⁵⁹, com depoimentos da coordenadora do Projeto Trilhas, à época, e representantes das Prefeituras que concorreram e foram selecionadas, em função do programa “Reconhecimento TRILHAS Município Leitor”. O objetivo do programa era dar visibilidade às práticas que os municípios vinham realizando para fomentar a leitura nas escolas, envolver a família e a comunidade, e formar uma grande rede de leitores em que todos lessem, trocassem experiências e aprendessem.

Para tanto, técnicos da Secretaria Municipal de Educação deveriam listar as ações de interação da comunidade com a literatura e a quantidade de livros lidos em um ano pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e de livros lidos pelos professores às crianças desse mesmo nível de ensino. Os municípios selecionados receberiam um acervo de livros. Foram inscritas quatrocentas experiências e somente três Municípios foram selecionados pelo Instituto Natura, a saber: Município de Sobral – Estado Ceará, Município de Parnamirim – Estado Rio Grande do Norte, e Município de Atibaia – Estado de São Paulo. O critério de seleção era o envolvimento desses municípios com as práticas de políticas públicas, como assim menciona a coordenadora do Projeto no vídeo.

No desdobramento da Rede de Apoio à Educação e das Ações de Reconhecimento, o “Rede que Ensina” vem sendo apontado como um importante canal de troca de informações e práticas, onde são veiculados os vídeos chamados inspiradores.

Área de compartilhamento de experiências com o TRILHAS. Participe assistindo aos vídeos de professores de todo o Brasil: você pode “curtir” os que considerar mais significativos e colocar seus comentários. E você, professor que trabalha com o projeto, selecione uma prática, grave um vídeo em que ela esteja evidente e registre-a na área. Vamos trocar experiências e formar uma Rede que Ensina! (INSTITUTO NATURA, 2019d).

Essas redes e ações tentam se capilarizar também através plataforma Conviva Educação que se articula à Rede de Apoio à Educação, detidamente no que diz respeito ao trabalho dos gestores municipais.

O Conviva vem sendo apontado como um importante ambiente que disponibiliza informações, ferramentas e indicadores para a otimização dos processos administrativos e

⁵⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=ikIoWG9zGys>.

aprimoramento da prática das secretarias das escolas. Basicamente, a plataforma⁶⁰, oferece recursos que têm sido propagandeados como contributos para o enriquecimento do trabalho dos gestores, através do oferecimento de cursos à distância para esses profissionais, do acesso a vídeos e textos sobre gestão pública e a necessidade de participação em fóruns para discussões sobre administração pública.

Há que se ressaltar o intenso movimento na página do Conviva no Facebook, onde diversos vídeos estão sendo postados com temas variados, como, por exemplo, “projeto político pedagógico”, “a educação infantil que queremos construir”, “Programa Mais Alfabetização”, “Inovação”, “Como organizar o calendário escolar?”, “Como organizar as matrículas e dados das escolas e estudantes da rede?”, “Formação Continuada” e a “importância do curso a distância Trilhas”.

Através das tentativas de disseminação de imagens “ao vivo”, a autoridade se desloca no real/virtual, tentando organizar simulacros de vida que parecem perdurar e o que se tenta é levar esses simulacros o mais longe possível através desse trânsito virtual (DERRIDA; STIEGLER, 2002). Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) observa que, numa fração de segundos, a CNN⁶¹, por exemplo, intervém para selecionar, emoldurar, filtrar o que é chamado de ao vivo ou imagem direta. Porém, o que é transmitido não está intacto. A possibilidade técnica existe, mas é limitada, impura, ficcional.

Contudo, há que se ressaltar a força do que vem sendo intitulado espaço público virtual ao transformar, ainda que num átimo de segundo, nossos campos de experiência e de percepção, pois, tão logo temos contato com as notícias, “acreditamos que sabemos”, ou simplesmente acreditamos que o alegado “viver” é possível, e que vozes e imagens podem ser transmitidas de um lado para o outro do globo preservadas na sua pureza (DERRIDA; STIEGLER, 2002).

Temos vivenciado experiências nessas redes virtuais, sob a alegação do “ao vivo” em redes, através do qual o exercício da autoridade tenta produzir diferenciações, individualizações, efeitos de identidade por meio de práticas discriminatórias que tencionam mapear práticas docentes e de gestores públicos. Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) menciona que o virtual se trata de uma luta entre múltiplos movimentos de apropriação. Há um desejo de que as informações sejam apropriadas, porém sempre na tentativa de se evitar apropriações para fins de oposição (DERRIDA; STIEGLER, 2002). Portanto, o movimento da autoridade é conflituoso, tencionado na sua própria tentativa de dominação e controle de um espaço virtual e dos sentidos que transitam nesse espaço. Bhabha (2013b, p. 184) observa que “a dominação

⁶⁰ <http://www.convivaeducação.org.br>.

⁶¹ A Cable News Network (CNN) é um canal a cabo de notícias norte-americano.

colonial é obtida através de um processo de recusa que nega o caos de sua intervenção como *Entstellung*, sua presença deslocatória com o fim de preservar a autoridade de sua identidade nas narrativas teleológicas do evolucionismo histórico e político”. O pacto, a participação nas redes, com postagens de fotos, simulam um empoderamento social, que é permitido e estimulado, uma vez que a autoridade requer o diferente, anseia por ele, mas, ao mesmo tempo, discrimina-o (BHABHA, 2013b).

Por outro lado, se estamos vivenciando um tempo dinâmico em que a autoridade tenta demarcar o “ao vivo”, enaltecendo participações em rede e pactuações, o simulacro desse real também contribui para dinamizar o equívoco que reside nos modos de governança ao privilegiarem formas de conduta baseadas em modelos de referência e disposição espiritual/mental, quer seja como equivalentes ou como uma divisão eu/outro, sujeito/objeto (BHABHA, 2013b). A fronteira entre *disposal* e *disposition* também diz respeito à liminaridade do “ao vivo”, num tempo em que o real faz parte de um jogo de poder. Neste sentido, torna-se urgente perceber que os modos de governança também se movimentam no justo desajuste da anacronia, no jogo do desacordo, do desacordado e do discordante em que nada é puramente espontâneo nem absolutamente calculado (DERRIDA; STIEGLER, 2002).

Assim, os anseios de pacto e participações em rede carregam um raciocínio duplo e contraditório em termos de coletividade. A autoridade deseja a diferença, mas, ao mesmo tempo, tenta reprimir possíveis oposições. Há um jogo que tenta limitar a pactuação, a prática que pode ser apropriada, haja vista o escrutínio sobre os vídeos que podem circular na área de compartilhamento “Rede que Ensina”. Porém, defendendo que o traço do que é recusado não desaparece. O direito de representação das práticas com o Trilhas é baseado numa diferença que se tenta arbitrar, com a intenção de transformar a parte no todo. Entretanto, a sombra, por exemplo, nas práticas consideradas inspiradoras, sempre permanece. Essa sombra desloca a autoridade e a expõe à presença perturbadora da ambivalência.

A rede de relações envolve estratégias que tentam consolidar sentidos sobre leitura, escrita e alfabetização, através do movimento de redes, por meio de uma suposta tentativa de organização do virtual. Porém, em diálogo com Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002), entendo o virtual como movimentos desorganizados. Uma desorganização que remete ao híbrido, ao poder da ambivalência que desloca o imaginário neoliberal e possibilita a ampliação dos sentidos sobre o Trilhas.

No movimento dessas redes em rede, o projeto “Reconhecimento Trilhas Município Leitor”, que estava atrelado à Rede de Ancoragem, premiou as melhores práticas de Municípios que já vinham realizando trabalhos para o desenvolvimento da leitura e escrita. Nos relatos que

circularam no YouTube, apenas gestores se pronunciam sobre projetos e concepções de leitura e escrita que seus Municípios desenvolvem, sendo as iniciativas enaltecidas pelo Instituto Natura. Porém, as concepções desses gestores sobre leitura e escrita deslocam o signo Trilhas, pois confrontam e perturbam a construção sistemática de saberes que vem tentando se afirmar através do Projeto: a coordenadora de projetos do município de Sobral, no Estado do Ceará, ressalta que não basta a escola ter o acervo literário. Em sua opinião, é necessário que o acervo esteja ao alcance das crianças: “um livro numa prateleira, ele é só um livro. Um livro na mão de um adulto ou de uma criança, é um mundo de possibilidades”.

Na continuidade dos depoimentos de outros representantes de Municípios, a gerente pedagógica da secretaria de educação do município de Atibaia – Estado de São Paulo – observa que “o professor precisa acreditar no seu potencial e se ver como um produtor do conhecimento no trabalho com o acervo literário”. E outras questões para a formação de leitores também são apontadas: elaboração de livros com produções dos alunos, rodas de leitura com a participação dos pais, leitura no turno complementar ao da aula, contratação de agentes de leitura, política municipal de promoção da leitura literária, dedicação dos professores em reservar tempo para a leitura, mobilização das escolas para promover saraus e atos literários, investimento em cantinho de leitura e biblioteca escolar.

Dessa forma, ao mesmo tempo que as ações dos Municípios são enaltecidas, outras questões são postas em jogo para o desenvolvimento da leitura e da escrita, em prol da causa da alfabetização. Percebo movimentos de significação que realçam o duplo, não se distanciando daquilo que vem sendo proposto através do Trilhas, mas que borram sentidos, num espaço-tempo de idas e vindas em redes fluidas, por entre as quais as tentativas de governança perpassam por sentidos conflituosos de empoderamento. Os gestores são apontados como partícipes dessa pactuação que, supostamente, contribuem para que o Trilhas se capilarize em múltiplas redes. Ball (2014) menciona que as novas formas de governança dependem da força e da profundidade de suas redes. Por isso, há um investimento nas interações de rede que vão se aninhando por meio de uma teia de relações.

O Trilhas faz parte de uma teia de relações que, em seus movimentos, mobiliza sentidos e os opera como regimes de verdade. Em diálogo com o pensamento de Michel Foucault, Ball (2014) observa que as janelas de políticas – e os problemas – são geralmente construídos discursivamente, num jogo do verdadeiro e do falso:

A problematização não quer dizer a representação de um objeto pré-existente, nem a criação por meio do discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso, e constituir-lo como um objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão

moral, conhecimento científico, análise política, etc.) (FOUCAULT, 1984 *apud* BALL, 2014, p. 41–42).

Segundo Ball (2014), não há nada mais produtivo para mudanças do que “uma boa crise e seus pânticos morais inerentes” (BALL, 2014, p. 41). Sigo no diálogo com Bhabha (2013b), problematizando que o “verdadeiro” emerge no deslocamento entre verdadeiro e falso. Isso posto, as práticas e ações divulgadas como exitosas nos *sites* e YouTube, devem ser lidas como verdades numa dupla inscrição: um signo de autoridade entendido no sentido fotográfico em que uma transparência é também negativo, um “re-curso de luz” (BHABHA, 2013b, p. 183), uma conversão para a luz que envolve capacidade, estratégia, agência. Essas ações transitam entre o disfarce discursivo – imagens, intenções, práticas exitosas – e a produção das regras de reconhecimento. Porém, o referente imediato para os sentidos sobre leitura, escrita, alfabetização e formação de professores estão inscritos num processo de iteração.

Ou seja, o Trilhas é produzido sob o signo da diferença que envolve processos de repetição que nunca produzirão o mesmo resultado, a mesma imagem, a mesma ação. Essa impossibilidade de um mesmo resultado desloca resistências, que não significam uma simples oposição, tampouco a negação das propostas que envolvem o projeto Trilhas – analisar esse processo com base no contraditório, seria simplificar as relações de poder e manter a polarização entre dominantes e dominado. Os efeitos da ambivalência trazem potência para a relação política e nos permitem refletir sobre possibilidades outras que são sempre produzidas no interior das regras da autoridade, no caso, em torno do Projeto Trilhas.

4 QUESTÕES DE AMBIVALÊNCIA: A IMPOSSIBILIDADE/POSSIBILIDADE DAS TRILHAS

4.1 A autoridade como uma arte: inspirações nas obras de Pina Bausch

Neste capítulo, intento explorar alguns vídeos postados nas plataformas YouTube e Facebook que veiculam práticas em sala de aula voltadas para o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita que fazem referência ao Projeto Trilhas, bem como depoimentos sobre o Projeto – e sobre a importância da leitura e do papel do professor – no processo de ensino-aprendizagem. Destaco que, no decorrer da investigação, o canal do YouTube se tornou uma importante fonte de acesso aos vídeos que se propõem a veicular atividades para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Em relação aos vídeos sobre práticas, minha intenção inicial era focar nas publicações da área Rede que Ensina⁶² do Portal Trilhas, apresentada pela equipe do Projeto Trilhas como uma área de compartilhamento de práticas. Em função da reformulação do Portal, os vídeos foram retirados, mas boa parte desse material está em circulação no YouTube, uma vez que os responsáveis também eram estimulados a postá-los no referido canal⁶³.

Assim, na plataforma YouTube, dos muitos vídeos disponíveis, selecionei dez que apresentam atividades de leitura e escrita em sala de aula⁶⁴ e dois depoimentos sobre leitura e escrita, respectivamente de Magda Soares e Mario Sergio Cortella. No Facebook, assisti à entrevista da coordenadora do Projeto, postado na página Conviva Educação⁶⁵, comentando

⁶² Nessa área circulavam os vídeos chamados “inspiradores”, publicados por professores que finalizavam o Curso EAD. As propostas de vídeos com demonstrações das práticas de leitura eram analisadas pela equipe pedagógica do Projeto Trilhas e, sendo “aprovadas”, poderiam ser publicadas na área Rede que ensina.

⁶³ Ao longo deste capítulo, há recortes de momentos dos vídeos que estão em circulação no YouTube, em que aparecem crianças de várias idades. Subentende-se que os responsáveis por esses vídeos – e o Instituto Natura – respeitaram as normas jurídicas para captação de imagens, obtendo o consentimento das pessoas envolvidas. Mais ainda, tratando-se de imagens com menores de idade, considerados como população vulnerável, espera-se que o consentimento tenha sido obtido junto aos seus pais ou responsáveis, respeitando, também, outros elementos, tais como as questões cíveis e/ou regulatórias que orientam o direito de imagem, estabelecido pelo estatuto da criança e do adolescente.

⁶⁴ Nesses vídeos, algumas pessoas se apresentam como professores/professoras, identificando a localidade, a escola e o nível de ensino em que trabalham. Outras pessoas não se identificam.

⁶⁵ Destaco, mais uma vez, que o Conviva Educação – <http://www.convivaeducacao.org.br> – é, basicamente, um sistema de gestão gratuito voltado para o dirigente municipal de educação e para as equipes técnicas das secretarias. A plataforma foi elaborada em 2012, através da iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), em parceria com outros Institutos e Fundações, entre eles Lemann, Itaú Social, Roberto Marinho, Telefônica Vivo, C&A, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) (INSTITUTO NATURA, 2016a). Na página do Conviva no Facebook, há uma intensa movimentação de informações e iniciativas dos parceiros sobre diversos assuntos relativos à educação, inclusive, sobre o Projeto Trilhas.

sobre a concepção do Projeto Trilhas, com destaque para o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular.

Nos imbricamentos desses vídeos e depoimentos, esta pesquisa foi se deslocando entre *performances* que suscitaram também questionamentos sobre os sentidos de realidade e de ficção. Nesta trajetória, em diálogo com autores que discutem a perspectiva da desconstrução proposta por Jacques Derrida, tive a oportunidade de conhecer a arte de uma bailarina, coreógrafa e diretora chamada Pina Bausch, através dos escritos de Almeida (2018). A análise da referida autora sobre a obra bauschiana, destacando-a como uma proposta de contestação às formas prontas e à reprodução de coreografias que buscam conformar corpos, aguçou meu interesse em relação aos trabalhos de Pina Bausch.

A bailarina (Figura 22) nasceu em Solingen, Alemanha. Iniciou seus estudos pela dança clássica aos 15 anos, formando-se em Dança e Pedagogia da Dança em 1958. Passou por escolas de dança em Nova Iorque e na Alemanha e, aos 33 anos, foi contratada para dirigir a companhia de dança *Wuppertaler Tanztheater* que, anos mais tarde, agregou o seu nome ao título, passando-se a chamar *Wuppertaler Tanztheater Pina Bausch* (PINA..., 2019).

Figura 22 - Pina Bausch.



Fonte: PORTAL PRESS. Oficina na Casa de Cultura Mario Quintana homenageia Pina Bausch. 16 jul. 2019. **Portal Press**. Disponível em: <http://revistapress.com.br/jornal-da-capital/oficina-na-casa-de-cultura-mario-quintana-homenageia-pina-bausch/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

O processo de criação de seus espetáculos envolve a experimentação do corpo, sem a preocupação com a prescrição dos movimentos. Esse era o grande diferencial de suas peças que variavam – trechos eram cortados, outros eram incluídos – a cada apresentação. Entre os temas recorrentes em suas obras, destacam-se as interações entre masculino e feminino, inspirando, inclusive, Pedro Almodóvar⁶⁶ na criação do filme *Fale com ela*, em que Pina participa, apresentando uma sequência de dança. Pina Bausch era, então, conhecida pelas danças que contavam histórias. Suas coreografias eram pensadas em conjunto com seus atores-bailarinos e se baseavam nas experiências de cada um, incorporando um pedaço de suas vidas. Porém, cada gesto deveria remeter a um outro gesto imprevisível (ALMEIDA, 2018).



Muitas ideias para a composição das obras baseavam-se também nas cidades que visitava durante as turnês. Por exemplo, para a obra intitulada “Mazurca Fogo”⁶⁷, Pina faz uma residência artística de três semanas em Lisboa, Portugal. Parte do processo de experimentação é mostrado num vídeo postado no YouTube, cujo título é “Pina Bausch Lissabon Wuppertal” (acesse o vídeo por meio do QR-Code ao lado). Logo no início, o narrador comenta: “[...] chegam de olhos e ouvidos bem abertos, de veias bem temperadas, atentíssimos aos sinais, às cintilações, aos sons, aos perfumes e às emoções que a cidade lhes for sugerindo [...]”.

Almeida (2018) analisa as obras de Bausch como *performances* em constante processo de diferimento que se lançam, continuamente, à possibilidade de surgimento do novo em um não lugar que não é “um fora” e nem “um dentro”, mas um “entre” a realidade e a ficção (ALMEIDA, 2018, p. 120). Almeida (2018) comenta, ainda, que os trabalhos de Pina fissuram a dualidade entre dança e teatro na contemporaneidade, de maneira que o teatro adentra a dança

⁶⁶ Pedro Almodóvar Caballero é ator, produtor de cinema e roteirista, sendo um dos mais premiados realizadores da história do cinema. Seus filmes trazem a temática da sexualidade abordada de maneira bastante aberta (PEDRO..., 2020).

⁶⁷ Peça criada em 1998, “Mazurca Fogo” apresenta a visão de Pina Bausch e seus bailarinos sobre Lisboa. Fruto de pesquisas e um olhar sensível sobre a vida e os costumes portugueses, apresenta no palco uma multiculturalidade de sentimentos: engano, alegria, pobreza, tradição, prostituição, saudade, inocência, tempo, riso e choro. Como característica de todos os seus trabalhos, Bausch usa e abusa dos recursos de cenário, figurino, voz, entre outros, proporcionando uma atmosfera teatral e mágica (TOSTA, 2013).

e vice-versa, através do estímulo ao improviso de cada um do seu elenco, no movimento das memórias de infância, desejos e angústias.

O filósofo português José Gil (2004, p.178-179 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 120), observa que, em suas criações, Pina Bausch não se limita aos gestos habituais de cada situação:

[...] não se limita a atualizar a géstica do pensamento e das emoções que envolve qualquer situação. As improvisações a propósito de um tema podem provocar associações de palavras que o gesto transporta consigo e que remetem eventualmente para outros gestos, outras palavras e outros pensamentos [...] não utiliza, pois, de uma só maneira a relação palavra-gesto; sobretudo, porque não constrói um tipo apenas de gestos. [...] Os seus gestos podem assim parodiar os do ballet clássico ou reproduzir uma cena “real” de violência entre os dois membros de um par; podem sugerir os gestos do circo, bem como dos jogos infantis; etc. O enxerto, a associação, o cruzamento, a sobreposição incessante de inumeráveis tipos de gestos codificados e conhecidos tornam-se apêndices, variações e prolongamentos de um outro gênero de gestos [...] (2004, p.178-179 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 120).

Desse modo, por meio de atos transgressivos, as criações bauschianas tensionam as fronteiras dos campos das atividades humanas (ALMEIDA, 2018). Almeida (2018) acrescenta que, sob seu ponto de vista, as criações realçam as descontinuidades e avivam uma atitude desconstrucionista ao levarem para o palco gestos cotidianos presentes em diversas práticas que, através da repetição e de remetimentos contínuos, rompem significados únicos de movimentos padronizados. Nos trabalhos de Bausch, o significado nunca é fixo e estável, ou seja, a significação se encontra num movimento permanente de busca do ‘significante do significante’. “Dessa maneira, os remetimentos constantes acabam por impedir que o significante esteja presente em si mesmo, passando então a se constituir a partir dos rastros de outros.” (ALMEIDA, 2018, p. 120).

A arte de Pina contribuiu para as reflexões que encaminho sobre processo de significação das imagens e das falas que transcorrem nos vídeos, auxiliando-me, inclusive a operar com as noções de *actifactuality* e *actuvirtualiy*, propostas por Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002). Sob as perspectivas de que há um rompimento contínuo da linearidade do tempo e que a transparência do fato é impossível na sua totalidade, problematizo esses vídeos como a arte do outro que transita numa linha tênue entre o pedagógico e o performático a que Bhabha (2013b) se refere, ao discutir o movimento da autoridade colonial. Sendo movimentos que se interpenetram, o pedagógico relaciona-se à tradição, impossível de ser descartada, algo que Derrida (2004 *apud* ALMEIDA, 2018) menciona como a impossibilidade de se evadir da metafísica que alicerça o pensamento.

Porém, devido ao próprio ato de repetição, que torna o político possível, a autoridade é sempre enunciada de forma diferente. Neste sentido, a autoridade é produzida de modo ambivalente, em função dos processos de tradução através do qual os sentidos são contestados

continuamente, reconfigurados e se deslocam entre o verdadeiro e falso, realidade e ficção, como um “re-curso de luz” (BHABHA, 2013b, p. 183) que envolve capacidade, estratégia e agência do outro. Posto isto, ainda que o Trilhas seja autorizado entre os professores, consultores, profissionais renomados e os próprios coordenadores do Projeto, sua presença é imprevisível nas tentativas de reprodução.

4.2 Os vídeos: artes factuais e virtuais no trabalho com o Projeto Trilhas

Tomo como foco inicial de análise, a entrevista da gestora do Projeto Trilhas, Maria Slemenson, concedida à Beatriz Santo Mauro, da equipe de educação da Plataforma Conviva Educação, sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Trilhas.

Figura 23 - Conviva Educação: a BNCC e o Projeto Trilhas.



Fonte: CONVIVA EDUCAÇÃO. Conviva Educação: a BNCC e o projeto Trilhas. 28 set. 2018. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fqplgJF_x0g. Acesso em: 3 fev. 2020.

Ressalto que iniciar a referida análise por esse vídeo não significa tratá-lo como a origem do processo ou o ponto de partida de onde emanam todas as questões. Reconheço a força discursiva que se performa também através da contribuição do Instituto Natura, mas, ao me valer da noção de ambivalência na pesquisa, refuto a ideia de origem sob o ponto de vista da anterioridade. Minhas questões residem no entendimento de que a origem é sempre deslocada e transcorre em relações fronteiriças, submetidas a constantes processos de negociação que tornam estranha a base da autoridade. Portanto, a autoridade se desloca em um espaço agonístico, entre “origem e deslocamento, disciplina e desejo, mimese e repetição” (BHABHA, 2013b, p. 183).

No vídeo, a gestora do Trilhas menciona que é preciso garantir as condições básicas para que os sujeitos possam adquirir o pleno domínio da leitura e da escrita. Neste sentido, ressalta que o papel dos educadores seria formar escritores-leitores, apresentando livros aos seus alunos, lendo para eles e provocando situações de debate a fim de trocar impressões, opiniões e sensações que o livro suscita. Na sequência, menciona que não existe um único modelo para a alfabetização. Em sua opinião, o professor precisa se sentir empoderado para definir qual trilha seguir entre aquelas propostas no Curso Trilhas EAD. Mais ainda, ressalta a importância da publicação dos vídeos, ao final do Curso, utilizando o material Trilhas, para que haja uma troca com especialistas, pois esses profissionais, que trabalham para o Instituto Natura, irão opinar, pedagogicamente, sobre essas práticas, apontando os aspectos valiosos e inspiradores para outros professores, bem como aspectos que ainda merecem ser burilados para o aprimoramento da prática do responsável pelo vídeo.

Ou seja, o desejo à diferença é conflituoso e transita entre conceitos universalistas que enaltecem um único modelo para a prática do professor alfabetizador e a opinião de especialistas sobre a prática docente apontada como necessária para um suposto aprimoramento. E ainda que a coordenadora se refira à livre escolha do professor sobre qual trilha seguir, essas trilhas estão atreladas à proposta do Projeto sobre os melhores caminhos para a formação de leitores. Haja vista que os vídeos das práticas passam por um crivo que irá apontar questões estabelecidas em função de um suposto modelo de referência, externo à sala de aula, orientador dos processos de leitura e escrita. Na continuidade do vídeo, a coordenadora destaca a necessidade de utilização do Portal Trilhas como um lugar de encontro para que todos se unam e discutam suas práticas porque, no seu entendimento, “juntos, somos mais fortes”. Desse modo, o professor deve acessar, periodicamente, o ambiente “Rede que Ensina” – segundo ela, um importante espaço que funciona como uma rede colaborativa – para a disseminação e conhecimento de práticas inspiradoras.

Comenta, também, sobre a articulação do Trilhas à Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito ao alinhamento do Projeto ao que a Base almeja: crianças alfabetizadas até o 2º. ano do ensino fundamental. Para tanto, observa que na nova versão do curso EAD foram “capturadas as habilidades que a Base prevê e alinhadas ao Trilhas”. Segundo ela, muitas questões apontadas pela Base, em termos de expectativas de aprendizagem, não são novidades no campo da educação e os professores já desenvolviam em suas práticas. O que a Base faz, de acordo com a sua visão, é estruturar a prática docente e talvez organizá-la de uma outra maneira. Mas, em sua opinião, não seria uma ruptura daquilo que o professor já fazia e nem do que o Projeto Trilhas já propunha. Neste sentido, a coordenadora ressalta que a reformulação no curso

EAD do Trilhas, encaminhada em 2018, visava evidenciar para o professor que as orientações da BNCC estão muito próximas à sua prática e que o Projeto Trilhas pode contribuir para a escolha de caminhos que melhor possam desenvolver habilidades nas crianças, propostas pela Base.

Em relação aos vídeos a que assisti, ao longo da investigação, sobre o trabalho com leitura e escrita, as postagens fazem referência a diferentes municípios e Estados do Brasil, mas todas têm o mesmo foco, que é a contação de histórias para crianças, fazem a ressalva de que se tratam de experiências desenvolvidas a partir do Projeto Trilhas. Algumas pessoas se identificam como professores, outras não. Mas, o mesmo cenário aparece em todos os vídeos e intui que são salas de aula.

A Figura 24 refere-se à publicação intitulada “Projeto Trilhas Fabíola – A História: O Grande Rabanete”, com duração de 5min48s.

Figura 24 - Projeto Trilhas Fabíola – A História: O Grande Rabanete.



Fonte: NERY, F. Projeto Trilhas Fabíola: A História: O Grande Rabanete. 19 set. 2019. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=KqMnKSwKXO4>. Acesso em: 9 jan. 2020.

A pessoa que conta a história se automeia “tia”, mas não há qualquer menção se é a professora, tampouco é apresentada a escola e o nível de ensino da turma. Ao que tudo indica, trata-se de uma sala de aula em que a professora está desenvolvendo a atividade de contação de histórias com alunos na idade entre onze e doze anos. A contadora inicia a história com o livro na mão, mostrando-o às crianças, e pergunta qual é o título e o autor do livro. Elas respondem e, então, a pessoa inicia a leitura da história com uma entonação de voz teatral, gesticulando, tentando reproduzir supostas vozes de personagens. As crianças interagem algumas vezes, mas

estão sempre sentadas. No momento em que capturei a imagem do vídeo, algumas crianças estão olhando em direção à câmera. Outras coçam os olhos, esticam-se... ao final, a pessoa que está contando a história pergunta se gostaram e as crianças respondem: “Sim!!! Muito legal!!!!”. Ela observa: “Eu também gostei”. E faz um sinal para que a/o responsável pela filmagem corte a gravação.

No vídeo representado pelas Figuras 25a-d, a professora, cuja identificação aparece no título da postagem do vídeo, conta a história do livro “A casa das dez Furufunfelhas”. O tempo de duração é de 14min e 4s e, do mesmo modo que no vídeo anterior, a professora inicia a história mostrando a capa do livro e fazendo perguntas aos alunos sobre o título, autor e teor da história. Algumas crianças respondem (Fig. 25a), outras bocejam, espreguiçam e olham muitas vezes para a câmera (Fig. 25b). De um modo geral, as crianças desse vídeo estão mais agitadas do que aquelas que aparecem no vídeo anteriormente mencionado (Fig. 24).

Figura 25 - Contação de história – Projeto Trilhas – Professora Michele.



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: RAMOS, M. A. Contação de História - Projeto Trilhas - Professora Michele. 19 jun. 2019. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cB3Nkh-H4l4>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Ainda sobre o vídeo da Figura 25a-d, ao longo da leitura, uma das crianças pede para ver o livro, mas a professora continua a história (Fig. 25b). Outras crianças também insistem em tocar no livro, interagir com a professora, comentando sobre os prováveis acontecimentos da história (Fig. 25c). Ela sempre responde: “vamos ver o que vai acontecer...”, mantendo o ritmo da leitura. Ao final, faz algumas perguntas, tece algumas considerações sobre a história e termina, dizendo: “quem gostou, bate palmas!” (Fig. 25d).

No vídeo das Figuras 26a-d, com duração de 14min e 48s, as crianças também estão sentadas no chão. A professora – que se apresenta como tal – começa da mesma forma que as “professoras” dos outros vídeos: mostra a capa do livro, cujo título é “O Bolo”, comenta sobre o autor e pergunta a opinião das crianças sobre a temática da história.

Na sequência das cenas, algumas crianças apresentam sugestões sobre a temática e, logo em seguida, a professora responde: “[...] então vamos ver do que se trata a história”, iniciando a leitura do livro, página por página. Em certo aspecto, a maneira dessa professora contar a história difere das demais dos vídeos anteriores. Ela não altera a voz, não imita personagens, não gesticula e, entre uma página e outra, fica em silêncio, mostrando cada momento da história, pausadamente. As cenas apresentadas são supostamente “lineares”, homogêneas, em que as crianças permanecem quietas o tempo todo. Não há movimentos bruscos, ninguém boceja... porém, algumas olham em direção à câmera em vários momentos.

Figura 26 - “Leitura em voz alta do Projeto Trilhas – História: o bolo (conto russo)”.



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: SERING, Rosimeri Garbrecht. Leitura em voz alta: projeto Trilhas. 28 jun. 2019. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u3rcXADSL7U>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Ao final, a professora pergunta aos alunos qual o bolo predileto de cada um e se já viram alguém fazendo bolo. Neste momento, eles interagem e se agitam quando ela pergunta o que é necessário para fazer um bolo. Eles respondem: “farinha, água, ovos, leite...” e começam a cogitar qual o melhor horário para se comer um bolo. Uns falam: “na hora do lanche” e uma aluna opina: “na hora do almoço”. E a professora pergunta: “podemos comer bolo na hora do almoço?... Não né...? Na hora do almoço, comemos arroz, feijão... o bolo, a gente come à tarde ou no café da manhã...”. E encerra, olhando para a câmera e dizendo: “Então, essa foi a história que eu trouxe hoje. Espero que tenham gostado”.

Esses três primeiros vídeos e os depoimentos da Coordenadora do Projeto Trilhas mobilizam reflexões sobre uma proposta de instrumentalização do processo de leitura e escrita

e as tentativas de fixação de uma rotina em sala de aula a ser adotada pelo professor para o desenvolvimento dessas atividades. Isto porque, além dos procedimentos semelhantes, propostos pelas professoras, iniciando a contação pela apresentação do título, do autor ou autora e mostrando o livro, página por página, durante as narrativas, destaque, nessas cenas, a arrumação das salas. As crianças estão sentadas em roda e, em sua maioria, aparecem quietas. Esse cenário instiga a problematização desses vídeos como produções cenográficas que ensejam tentativas de uma ordenação das práticas. Mais ainda, ressalto que são vídeos que estão circulando numa grande rede, na tentativa de se estabelecer uma prática homogeneizadora, atribuindo um sentido único para o processo de formação do leitor.

Importante ressaltar que a concepção sobre a necessidade de se estabelecer uma rotina hibridiza-se a outros sentidos que vêm sendo disputados para a prática do professor alfabetizador. Fazem parte desse processo, profissionais renomados como Magda Soares e Mario Sergio Cortella. No vídeo publicado pelo Instituto Natura (Fig. 27), cuja abertura traz o jargão “Trilhas para Inspirar”, a professora Magda Soares fala sobre a importância dos professores levarem em conta a cultura das crianças e de entenderem a linguagem que elas trazem consigo.

Figura 27 - Magda Soares fala sobre os desafios da alfabetização.



Fonte: INSTITUTO NATURA. Magda Soares fala sobre os desafios da alfabetização. 15 maio 2018. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zptWYK3tz6A>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Observa que o professor alfabetizador precisa ter conhecimento sobre a demanda dos processos de leitura e escrita de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, na opinião da professora, um bom professor alfabetizador é aquele que tem conhecimento do que a escrita faz com a criança e o que a criança faz com a escrita. Complementa que a escrita, como objeto de conhecimento, impõe à criança muitas coisas. E, por outro lado, é preciso perceber o que a criança, na sua fase de desenvolvimento cognitivo, faz com esse objeto. Ou seja, é preciso trabalhar a interação da criança com esse objeto. Segundo ela, isso é muito desconhecido entre os professores alfabetizadores.

As falas desses profissionais renomados, apresentados como inspiração, contribuem para o reforço a determinados procedimentos que vêm sendo capilarizados numa grande rede. Possivelmente, a concepção sobre a importância da interação da criança com o objeto leitura/escrita, destacada pela professora Magda Soares, esteja nessas cenas, no deslocamento das várias camadas de sentidos que rompem as fronteiras entre real e virtual. Porém, a câmera como a principal interlocutora na produção desses vídeos, traz outras especificidades ao processo que se afastam da interação proposta quando, por exemplo, a professora da Figura 25 não dá atenção aos alunos que pedem segurar o livro. Assim, a rotina que é veiculada através dos vídeos relaciona-se tanto à questão do cumprimento de um *script* padronizado quanto ao protagonismo docente que envolve o desejo a esse ordenamento.

Além disso, num processo de significação incessante, o desejo a esse ordenamento também é fissurado com as atitudes das crianças, ao bocejarem, ao se espreguiçarem, ou ao permanecerem de cabeça baixa, muitas coçando os olhos, cruzando e descruzando as pernas e, principalmente olhando para a câmera, contribuindo para a dupla inscrição das cenas e para que outros sentidos emerjam nas entrelinhas. Sob esse prisma, penso que esses vídeos são uma projeção da fantasia que mobiliza o processo de autoridade e envolve negociação de sentidos sobre o que vem a ser o ideal para a contação de histórias. No processo de negociação, presente nas escolas, os bocejos, olhares, movimentos corporais fissuram tentativas de se estabelecer padrões e sobrelevam a impossibilidade de controle e projeção do que, discursivamente, tem se estabelecido como ideal para o processo de leitura e escrita. Ainda que os vídeos se proponham a exibir a mesma sequência de ações, essas experiências estão imersas num movimento negociado cujas práticas parecem as mesmas e, ao mesmo tempo, não são.

No vídeo representado nas Figuras 28a-e, a pessoa não se apresenta como professor, mas comenta sobre a escola onde trabalha, mencionando, inclusive, que fica na cidade de Pinheiros.

Nas cenas, crianças, com idade entre 4 e 5 anos, estão sentadas no chão, em roda, como nos outros vídeos. Mas, não interagem em momento algum e olham constantemente para a câmera (Fig. 28b). A história é contada paulatinamente, página por página, numa voz monótona, com o mesmo timbre ao longo da gravação e o “professor” olha também constantemente para a câmera. Após a leitura de cada página, ele mostra a figura, não só para as crianças, mas também para a câmera.

Figura 28 - “Leitura em voz alta realizada na escola CMEI "Casinha Feliz", cidade de Pinheiros ES, 2019, de acordo com as instruções dadas pelo Trilhas.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)

Fonte: NASCIMENTO, Igor; SOUZA, Gláucia de. Leitura em voz alta realizada na escola CMEI “Casinha Feliz”, cidade de Pinheiros ES, 2019, de acordo com as instruções dada pelo Trilhas. 18 jun. 2019. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UPiL82LK3mA>. Acesso em: 9 jan. 2020.

A cada cena, silêncio. Um silêncio perturbador que ecoa a imprevisibilidade das tentativas de conversão, colocando-a numa posição possível e, ao mesmo tempo, impossível. A conversão se quebra quando as crianças começam a se espreguiçar, olhando umas para as outras, para a câmera... (Fig. 28d) em alguns momentos, interagem entre si e com outras figuras imaginárias, como a menina da Figura 28e – de short amarelo – que solta a imaginação e parece “dialogar” com um personagem fictício, performatizando o processo de significação da atividade com o livro.

Ao encerrar o vídeo, o “professor” faz uma série de perguntas, como por exemplo, “qual flor vocês gostaram mais dessas que o tio falou?”. As crianças respondem: “rosa”. Ele pergunta: “rosa começa com qual letrinha?”. Elas respondem: “a”. Ele fala: “nãoooo... ‘r’.... então... rosa

começa com a letrinha ‘r’”. E continua: “qual outra flor de que vocês gostaram?”. Elas respondem: “laranja”. Ele responde: “nãooo... não foi não... qual foi? Qual foi a flor?” E uma criança responde: “roxo”. Ele continua: “foram várias florezinhas que o tio disse de acordo com cada letrinha”. E, neste momento, ele olha para a câmera e dá um sorriso. Continua: “margaa...”. E elas completam: “rida”. Ele pergunta: “começa com que letra?”. Resposta: “a”. Ele: “não... ‘m’... a letrinha ‘a’ é de outra florzinha... alecrim... uma planta medicinal que serve para fazer chá”. E, assim, encerra o vídeo, perguntando se gostaram da historinha. Todos dizem que sim e ele pede para mandarem um beijo para a equipe do Trilhas.

Num primeiro momento, aquilo que para muitos pode ser visto como fracasso quando as crianças não respondem às perguntas do “professor” da maneira correta sobre a grafia das palavras, talvez seja a inscrição da negociação num átimo de segundo a que Bhabha (2011) se refere como uma passagem que vai da aura do gozo à ágora, que transita entre a necessária negociação. Ou seja, ambos os estados do ser e do significar se confrontam com a alteridade nos limites de seus campos discursivos. Em outro texto, dialogando com Bhabha (2011), refleti sobre a arte do teclar “entre” como um sublime movimento entre negociação e gozo, referindo-me à produção dos sujeitos, na relação com a tecnologia, como algo que envolve uma relação consigo mesmo, com o outro e com diversas produções virtuais que entrelaçam o que há de mais íntimo em cada indivíduo e as necessárias negociações da vida cotidiana (CARVALHO, 2014b).

Assim, ainda que o “professor”, a cada gesto, a cada olhar que dirige para a câmera, tente assumir uma moldura comportamental ao procurar obedecer a um roteiro para a filmagem, sem interagir com as crianças em momento algum, ele se confronta com as negociações nas respostas das crianças, pois a relação com o outro é inevitável e imprevisível. Então, ainda que tente “emoldurar” a sua prática, quer seja para a produção de um vídeo, os processos de experimentação estão presentes, performando sua produção audiovisual.

Mais ainda, a atitude de seguir um *script* envolve também a questão da estereotipia em relação ao processo de contação de história. O estereótipo, na perspectiva do Bhabha (2013b), é uma tentativa de se negar o jogo da diferença, através de uma suposta forma de representação que se apresenta como uma origem pura, uma representação única. Possivelmente, no entendimento do “professor”, ele está cumprindo o papel de um bom professor contador de histórias, empenhado no desenvolvimento da leitura. E, talvez, diante das respostas das crianças, considere importante que esse vídeo circule, de modo a ressaltar a necessidade do cumprimento do passo a passo – a importância de seguir um padrão –, na busca por resultados. Entretanto, segundo Bhabha (2011), a posição humana é um “entrelugar mediatório”

(BHABHA, 2011, p. 99) que está na esfera da negociação de diferentes linguagens, ações, imersa em processos de tradução. Ao tentar reproduzir, há algo que sempre escapa e é produzido de maneira diferente (BHABHA, 2013b).

Na discussão sobre a arte de Pina Bausch, Klein (2018) problematiza a questão da transmissão da dança sob a perspectiva da tradução. Comenta que uma das preocupações no mundo da dança, desde o advento da dança moderna, passando pela chamada dança pós-moderna, até a dança contemporânea, diz respeito à necessidade preservação e transmissão do legado das obras dos coreógrafos às gerações seguintes. A autora comenta que as tentativas de transmissão já marcavam os trabalhos de Pina Bausch e de seus assistentes, mesmo antes de Pina falecer. Klein (2018) observa que havia um compartilhamento coletivo do trabalho do *Tanztheater Wuppertal*, no que concerne a suas práticas de aquecimento, treinamento, pesquisas, anotações e registros de composição de coreografias, bem como reflexões e críticas sobre os trabalhos desenvolvidos.

Porém, a autora ressalta que esse agrupamento de informações, organizado no contexto das formas práticas do saber sobre o teatro-dança, gera sempre a diferença na qualidade de saberes físicos e implícitos. Destaca, portanto, que não é apenas a forma de trabalho do *Tanztheater Wuppertal*, sua rotina e seu *know-how* prático que o diferenciava de outros grupos de dança. A execução dessas práticas, sob o enfoque experimental, acabava por fazer surgir outros corpos e subjetividades, abrindo-se a um feixe de atividades físicas e mentais. Neste sentido, “é justamente na im-possibilidade, condicionada também pela oscilação entre práticas de rotina e o novo constante, que está a produtividade da tradução, seu potencial poético, social e cultural” (KLEIN, 2018, p. 400).

As questões que Klein aborda sobre a existência de um planejamento na dança bauschiana que transita na ordem da imprevisibilidade é importante para considerarmos que a norma existe. O planejamento faz parte do dia a dia em sala de aula. Porém, é da ordem do impossível, na medida em que vivenciado, abre-se para outras possibilidades de sentidos. Portanto, há algo nesses vídeos incomensurável na fronteira entre real e virtual, que se produz entre as tentativas de rotina, as atitudes e os olhares das crianças buscando a câmera. Há processos de negociação da verdade das imagens, da rotina, rompendo constantemente a lógica sequencial a que se propõem os vídeos. A ideia de boas práticas e o estímulo à reprodução de vídeos, a partir dos marcos estabelecidos, afastam-se dos processos de experimentação que performam a arte de Pina Bausch, pois funcionam como tentativas de controle que operam de forma tentar conter formas de experimentação outras.

Nas duas gravações que seguem (Figuras 29 e 30), as pessoas já se identificam como professoras e apresentam uma outra dinâmica de atuação. A câmera as focaliza num primeiro plano para se apresentarem e ambas mostram, para a câmera, o livro que irão ler com as crianças. Somente após as apresentações para a câmera, iniciam a leitura com os alunos, também comentando sobre o título e o autor dos livros.

O vídeo representado pelas Figuras 29a-c tem duração de 8m e 53s e começa com a professora ao fundo da sala, autorizando o início da gravação. As crianças acompanham os movimentos da professora, olhando para a câmera.

Figura 29 - “EMEF João Batista Spindola de Melo – Projeto Trilhas – Leitura”.



(a)



(b)



(c)

Fonte: LUIZ, Rodolfo Peres. EMEF João Baptista Spinola de Mello: Projeto Trilhas: Leitura. 5 ago. 2016. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGc7bMoUDpY>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Então, ela anda em direção à câmera e mostra o livro num plano fechado, comentando que irá ler a história “Tanto, tanto”. Menciona que a leitura está voltada para o trabalho com repetição. Após, caminha de volta para a frente dos alunos e fala: “Boa tarde” e inicia a leitura, folheando o livro.

Nas cenas que seguem, os alunos estão sentados em suas carteiras e vão respondendo às perguntas da professora que, ao contar a história, estimula que eles completem a sequência dos acontecimentos. As crianças respondem sempre olhando para a câmera que muda de posição várias vezes para focalizá-las. Ao final, a professora encerra a história com um sorriso para a câmera.

Nas Figuras 30a-b, o vídeo também inicia com a apresentação da professora se identificando e mencionando a escola em que trabalha. Nesse primeiro momento, ela parece estar num outro ambiente que não é sala de aula (Fig. 30a). Faz uma breve introdução sobre a história que irá contar – o livro escolhido é “Ou isso ou aquilo” – e, ao final dessa primeira cena, comenta: “espero que eles gostem”.

Figura 30 - Contação de história Projeto Trilhas.



(a)



(b)

Fonte: LOOSE, Eleuza Braun. Contação de história: Projeto Trilhas. 3 jun. 2019. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xX8eaNc0bM4>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Na cena seguinte (Fig. 30b), ela aparece sentada na frente dos alunos, iniciando a apresentação da mesma forma que os demais nos outros vídeos: comenta sobre o título, autor e conta a história, passando página por página e mostrando as figuras. Os alunos já são maiores e permanecem o tempo de costas para a câmera. Não olham para trás em momento algum.

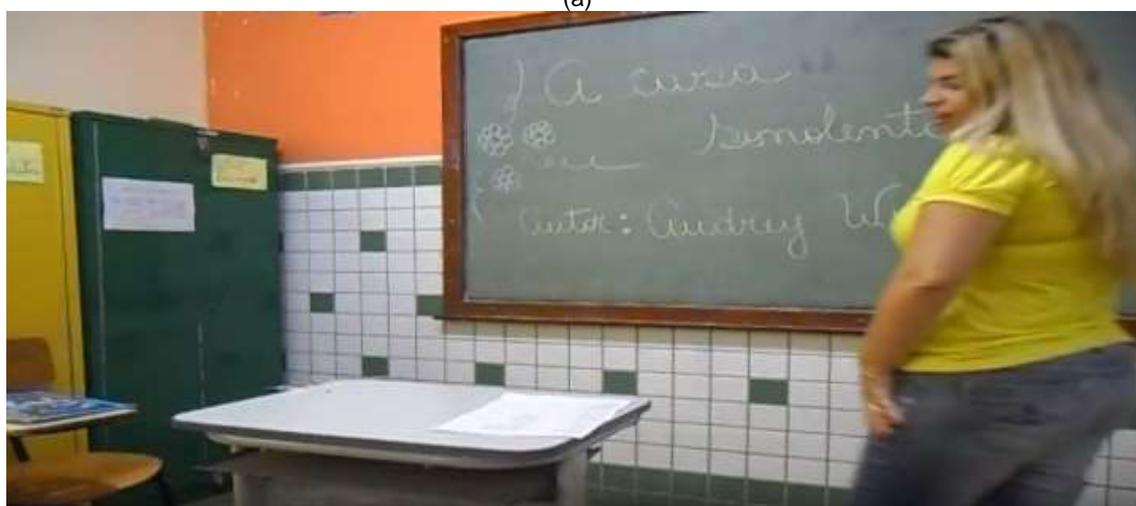
Ao final, a professora faz algumas perguntas sobre a história e os alunos respondem, em voz muito baixa. Para encerrar, ela propõe uma atividade de ilustração da história. Não houve resposta dos alunos e o vídeo é cortado. Diferente dos outros vídeos, não é possível ver os rostos, as expressões, olhares e gestos. Se não fosse pelas respostas – inaudíveis – ao final dos vídeos, pareceriam figurantes que estão ali para compor a cena.

O vídeo das Figuras 31a-d tem duração de 6m e 19s. No início, a câmera focaliza o quadro onde estão escritos o título do livro – “A Casa Sonolenta” – e o autor – “Audrey Wood” (Fig. 31a).

Figura 31 - “Projeto Trilhas ‘A casa sonolenta’”.



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: BROGGI, Luciane Christine Oliveira. Projeto Trilhas: “A casa sonolenta”. 2 maio 2013. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HRLb9VSIHs>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Na sequência, uma pessoa caminha em direção à mesa (Fig. 31b) e já começa a história com a frase “Era uma vez...”. Ela não se apresenta, tampouco comenta sobre o livro.

O cenário indica ser uma sala de aula, mas as crianças não aparecem. Essa pessoa, supostamente a “professora”, começa, então, a contar a história, usando balões. É possível ouvir outras vozes que parecem de crianças, mas somente a “professora” é focalizada. Ela conta a história, enchendo balões e colocando um em cima do outro, grudados por uma fita adesiva (Fig. 31c-d). Cada balão representa um personagem e ela segue contando a história, olhando, algumas vezes, para um papel que está em cima da mesa e, ao mesmo tempo, olhando para frente. Ela interage com as vozes através do seu olhar e expressões faciais. Na dinâmica dos balões, um deles não enche e ela descarta. Ouve-se uma voz dizendo: “tchau, balão!” e ela esboça um sorriso.

À medida que o vídeo transcorre, é possível ouvir comentários e, em alguns momentos, as vozes ficam mais altas, num burburinho mais constante. Parecem crianças falando sobre trechos da história, rindo. Em um determinado momento, a “professora” balança a cabeça, fazendo um sinal negativo para alguém, com uma expressão de repreensão, mas não para de contar a história. Faz perguntas frequentemente e as “crianças” respondem em coro. Porém, o tempo todo o foco é nela – “professora”. As “crianças” não aparecem em momento algum. E só respondem, riem e interagem, quando ela solicita. Ao encerrar a história, todos aplaudem e ela sai de cena.

Importante destacar que há muitos vídeos sobre prática de contação de histórias circulando no YouTube que não estão relacionados ao Projeto Trilhas. Por exemplo, a história “A Casa Sonolenta” é contada em outros vídeos postados no YouTube e apresentam a mesma

proposta com balões, focalizando somente o professor. A questão da mímica a que Bhabha (2013b) se refere é potente para percebermos as tentativas de imitação que estão se capilarizando, em meio a um processo discursivo que responsabiliza o trabalho docente pelo sucesso ou fracasso do processo de alfabetização e da formação de leitores, apontando como aspecto preponderante a dedicação e empenho do professor na busca pelos melhores resultados.

Mario Sergio Cortella, no vídeo publicado no YouTube (INSTITUTO NATURA, 2016a), destaca a importância da formação do professor-leitor, através da dedicação do professor à formação continuada, e o necessário compromisso docente no processo de leitura com seus alunos (Fig. 32).

Figura 32 - "Formação do Professor Leitor" por Mario Sergio Cortella.



Fonte: INSTITUTO NATURA. Formação do Professor Leitor. 20 out. 2016. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhiKsHjHvok>. Acesso em: 9 jan. 2020.

[...] o professor precisa ter uma atitude exemplar para as crianças que, quando se percebem encantados com a leitura, também com ela se encanta. Por isso, esse encantamento coletivo, ele é quase um enfeitiçamento, no bom sentido. É aquela coisa de fada, na gostosura que é o estar fadado, né, estar destinado a seguir uma determinada trilha. E que trilha é essa? A trilha da formação, que nos faz mais adequados, nos faz mais substantivos, nos faz melhores naquilo que a gente pode ser. Mas também, claro, nos deixa em estado de alerta para que a gente entenda que há muita coisa a saber. E nós saberemos, juntas e juntos (INSTITUTO NATURA, 2016a).

Ao final do depoimento do professor Cortella, aparece o seguinte slogan: “Professor, aperfeiçoe suas práticas de alfabetização com as crianças! Acesse: www.portaltrilhas.org.br”.

Portanto, ao assistir à gravação da professora que conta a história com seus balões, conjecturo sobre a proposta de um vídeo em que o foco é no professor e há um apagamento das crianças. Então, lanço a pergunta: independente de quem sejam as crianças, a ação docente, roteirizada dessa forma, segue a “trilha” da qualidade e das boas práticas pedagógicas?

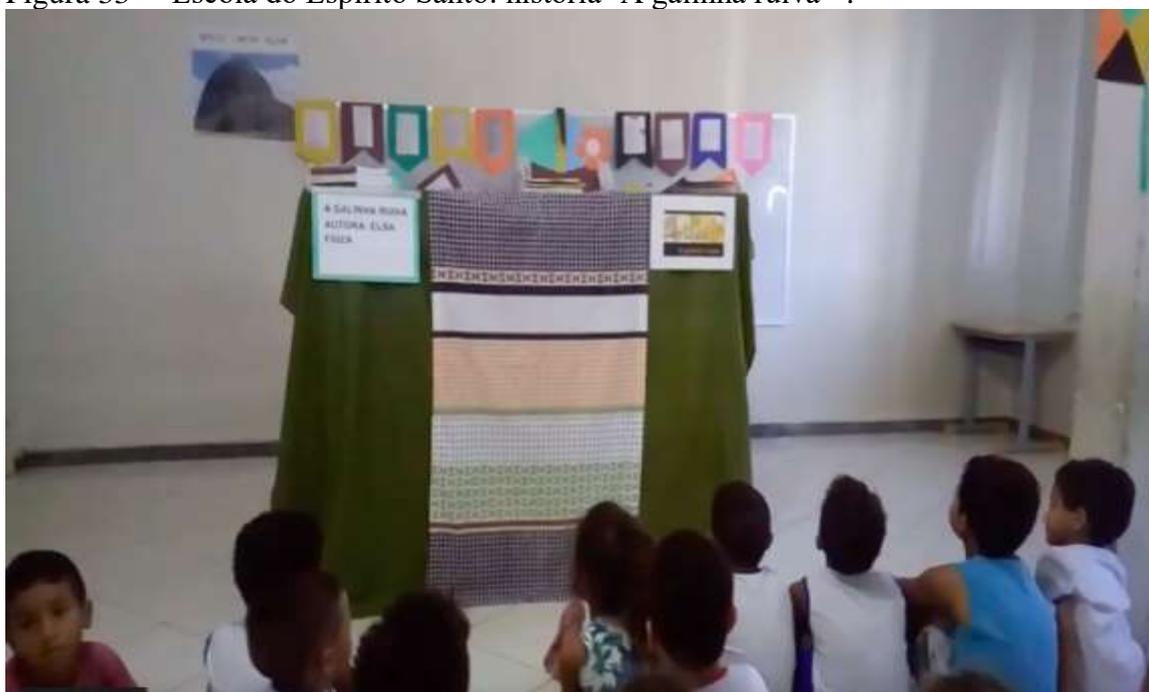
Ainda que as crianças se manifestem no decorrer das histórias, há uma tentativa de controle dessas manifestações, possivelmente sob a expectativa de um ideal que, no meu

entendimento, é impossível de se confirmar na sua totalidade, mas que multiplica uma crença sobre o que é necessário para a prática do professor no processo de leitura. E a tentativa de controle da produção audiovisual para que o roteiro seja cumprido, sem interferência, envolve questões que têm sido mobilizadas, de maneira bastante contundente, no que diz respeito ao desempenho do professor para o sucesso ou fracasso das políticas curriculares. Sob esse aspecto, penso que a ficção se desloca como realidade, projetando um horizonte de resultado como uma fantasia desejanse, que diz respeito, também, ao medo do imponderável.

Macedo (2017) salienta que a iterabilidade é a condição para o fracasso dessas formas de controle, mas as tentativas estão ali, aparando os excessos e definindo o que deve ser jogado para o lugar da invisibilidade. Percebo que o Trilhas carrega o que Taubman (2009 *apud* MACEDO, 2017) argumenta, em estudo psicanalítico, sobre a adesão dos professores à política americana de avaliação centralizada. Além de uma provável familiaridade à teoria curricular proposta, o autor destaca possíveis medos e fantasias de uma categoria profissional atormentada pelo discurso do fracasso. Macedo (2017) parte desse exemplo para suscitar questionamentos sobre a criação de normas que naturalizam perguntas do tipo “mas, a escola não tem que ensinar?”.

Nas cenas que seguem (Fig. 33a-g), a proposta para a contação de histórias foi uma atividade em forma de teatro de bonecos. As pessoas que contam a história “A galinha ruiva” não se apresentam. As crianças começam sentadas, mas muito agitadas e olham para a câmera diversas vezes.

Figura 33 - “Escola do Espírito Santo: história ‘A galinha ruiva’”.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)

Fonte: CMEI DOCE LAR. A galinha ruiva: Projeto Trilhas/PAES Natura. 27 jun. 2018. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YF6ypAbtWVU>. Acesso em: 11 jan. 2020.

No meio da história, as crianças ficam empolgadas e se levantam, pulam, mexem no pano, querem olhar quem está atrás movimentando os bonecos... e continuam olhando para a câmera (Fig. 33c, d, e). No momento em que estão mais agitadas, a câmera deixa de focalizá-las, concentrando-se apenas nos bonecos (Fig. 33f). Quando as crianças são novamente focalizadas, estão sentadas, longe do teatrinho (Fig. 33g).

Argumento, portanto, que esses vídeos tematizam uma discussão importante para o campo das políticas curriculares que diz respeito às tentativas de contenção da diferença com vistas ao alcance de um mesmo resultado. São vídeos de diferentes partes do Brasil, de diferentes realidades, que tentam uniformizar as ações da prática de leitura. Então, pergunto: o que teria acontecido se as crianças tivessem passado para a parte de trás do pano? Talvez uma outra história. Talvez uma outra arte tivesse sido produzida.

No vídeo das Figuras 34a-d, três professoras, como assim se apresentam, realizam a atividade com as crianças. Na introdução, mencionam que se trata da conclusão de uma das tarefas do Projeto Trilhas com vinte e um alunos. Para o desenvolvimento da história, não utilizam o livro e, sim, um datashow, projetando as cenas da história na parede. Cada uma das professoras imita uma personagem. Porém, antes de começar, cantam uma música junto com as crianças: “E agora minha gente uma história vou contar, uma história bem bonita e que todos vão gostar! Tralalá, trelele... êêê!” E assim iniciam a história.

Figura 34 - “Vídeo Trilhas – História: Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)

Fonte: MONTEIRO, Érici. Vídeo Trilhas. 19 ago. 2016. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L5d7-25_yyM. Acesso em: 11 jan. 2020.

Ao longo do vídeo, é possível observar uma criança deitada no chão, aparentemente dormindo (Fig. 34c). E outras olhando frequentemente para a câmera.

Ao final, as professoras cantam outra música e as crianças acompanham efusivamente: “E agora minha gente, a história terminou. Batam palmas, batam palmas, batam palmas quem gostou! Tralalá, tralalá êêê!”. E todos aplaudem.

Esse vídeo instiga uma questão que venho discutindo ao longo da minha trajetória de pesquisa que diz respeito ao papel da tecnologia na produção político-curricular. Tenho problematizado os aspectos da homogeneidade, da pasteurização dos conteúdos, através de plataformas, e da instrumentalidade que têm permeado projetos políticos que abordam os aparatos tecnológicos como a solução para o alcance de índices de avaliação (CARVALHO; FRANGELLA, 2016). Acrescento a observação de Frangella (2019) sobre os sentidos que vêm sendo produzidos sobre a tecnologia como um meio “atual, direto e objetivo” que está associado à proposição de um currículo unificado e prescritivo, preconizada no Brasil, alinhada ao conhecimento científico, unívoco (FRANGELLA, 2019).

Noto o uso do PowerPoint e datashow sob uma lógica instrumental como parte da mesma sequência de ações que demarcam uma rotina na composição dessas gravações. A câmera também carrega o sentido de instrumentalização e funciona como uma estratégia de

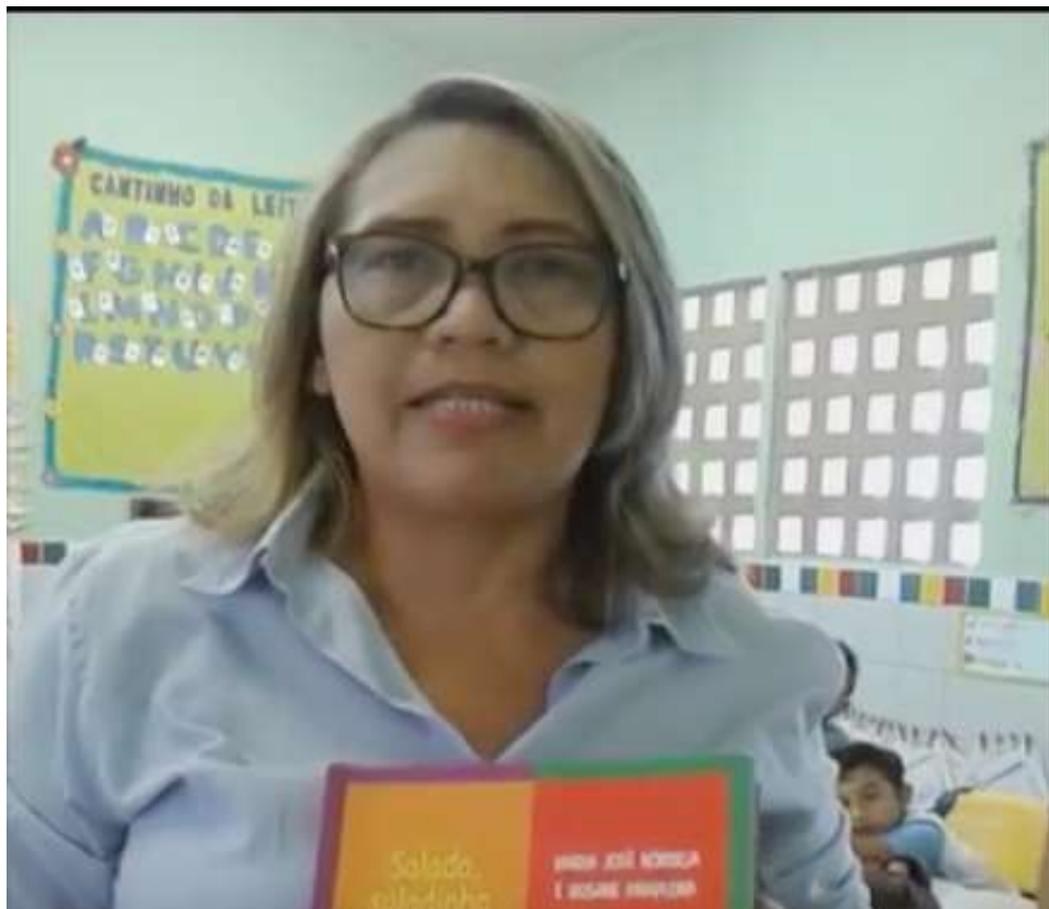
controle – o olho externo do poder – que se desloca somente na direção das situações avalizadas pela autoridade. Essa é uma outra questão sobre o uso da tecnologia que corrobora com o sentido de ordenamento, de regulação e padronização, com vistas ao alcance de resultados. Porém, observo nesses vídeos que o jogo da significação – impossível de ser contido – vai sendo mobilizado em função do olhar das crianças para a câmera. A interação se dá com a câmera que passa a ser o outro, aquele que interage com as crianças no processo de produção de sentidos, rompendo a autoridade.

No último vídeo que trago para análise, a professora aparece num primeiro plano, dirigindo-se para a câmera (Figura 35a). Ela se apresenta, mencionando o nome da escola onde é professora e comenta sobre o livro que irá trabalhar com as crianças: “Salada, saladinha”, um livro composto por várias parlendas. Cita as autoras e observa que o trabalho com parlendas faz parte do curso Trilhas e visa “explorar a língua e as interações.”.

Após sua apresentação, a cena escurece e, em seguida, a professora inicia o trabalho das parlendas com os alunos. Começa, então, falando: “vamos lá... todo mundo lembra da parlenda que nós trabalhamos ontem...” e começa a recitar, em voz alta, acompanhada pelas crianças: “uni duni tê, salamê mingûê, um sorvete colorê, escolhido foi você!”, “serra serra serrador...”... a professora vai “puxando” as parlendas para as crianças repetirem. E a maioria recita bem animada, batendo palmas. Os dois meninos que aparecem na primeira fileira têm atitudes completamente diferentes. O menino que está sentado na ponta, fica bastante empolgado... dança, pula, no ritmo da parlenda. O outro permanece imóvel, olhando para frente sem esboçar qualquer reação (Fig. 35b).

Ao término dessa atividade, a gravação escurece novamente e, na cena seguinte, aparecem crianças num pátio, recitando as mesmas parlendas, em voz alta, numa grande roda (Fig. 35c). Não há comentários se são as mesmas crianças da cena anterior ou se é uma outra proposta para o desenvolvimento da atividade. A professora parece a mesma da sala de aula, mas há uma outra “professora” na cena. E, da mesma forma que foi realizado na sala de aula, a professora “rege o coral”, olhando para o chão onde está o livro, possivelmente para se orientar sobre a sequência das parlendas que deveria reger (Fig. 35d).

Figura 35 - “Parlendas para recitar, brincar e escrever – Projeto Trilhas – Escola Isabel Ferreira.



(a)



(b)



(c)



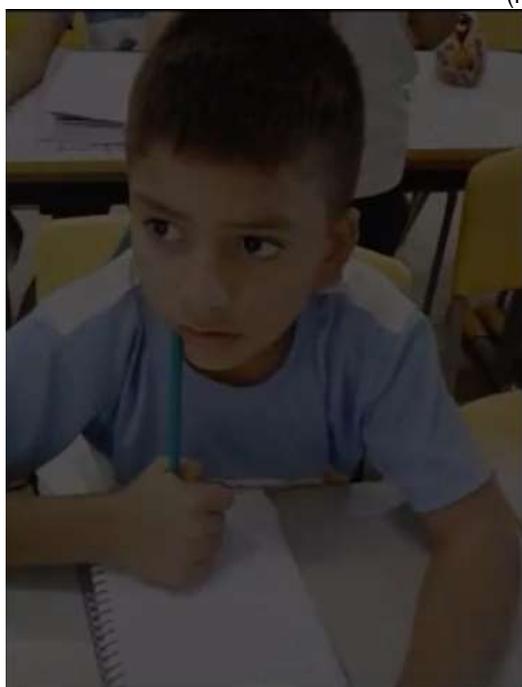
(d)



(e)



(f)



(g)

Fonte: FERREIRA, Marta; SOUSA, Thiago. Parlendas para Recitar, Brincar e Escrever: Projeto Trilhas: Escola Isabel Ferreira. 17 mar. 2017. **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZG_kDmgoXK0. Acesso em: 11 jan. 2020.

Na última cena do vídeo, as crianças reaparecem na sala, escrevendo a parlenda enquanto a professora dita as frases. Neste momento, um dos meninos é focalizado (Fig. 35f). É o menino que estava recitando, efusivamente, as parlendas na primeira cena. Em um determinado momento, ele para de escrever e olha para o lado. Posteriormente, olha para a câmera (Fig. 35f, g).

A alegria parece ter se dissipado. O olhar dele é instigante e a câmera passa a ser o seu interlocutor. Essa é uma questão que traz uma sutileza para os vídeos no que diz respeito ao deslocamento de conceitos-padrão sobre fala e escrita, tensionando as tentativas de contenção das diferenças, através de uma *performance* padrão que envolve um *modus operandi* produzido numa sequência de atos. Os olhares das crianças para a câmera – que diferem dos olhares dos contadores de histórias, como pode ser observado na primeira cena desse último vídeo em que um aluno aparece de cabeça baixa, também olhando para a câmera, esperando a professora se apresentar – contribuem para o jogo do significante, nunca fixo e estável.

A câmera se torna o outro e contribui para problematização que Derrida (DERRIDA; STIEGLER, 2002) propõe, sob o prisma da *actifactuality* e *actuvirtuality*, no que concerne à fronteira entre virtual e real. Essa fronteira é borrada e as propostas de ações que são apresentadas como real nos vídeos estarão sempre sujeitas à tradução. Aproximando essa questão daquilo que Bhabha (2013b) propõe, a história do Trilhas é o signo de uma história descontínua, produzida no espaço intersticial em que nada é totalmente real e nada é totalmente virtual.

Bhabha (2013b), analisando a produção dos símbolos do imperialismo inglês, que tentam se fixar como universais, problematiza o movimento da autoridade como um processo híbrido – ambivalente – sempre perturbado pelas diferenças culturais que marcam a temporalidade descontínua desses símbolos, a constante imprevisibilidade, inviabilizando que a autoridade se estabeleça na sua totalidade:

Tom Nairn revela uma ambivalência básica entre os símbolos do imperialismo inglês que não podiam deixar de “parecer universais” e uma vacuidade [que] ressoa através da mente imperialista inglesa de mil formas: na necrofilia de Rider Haggard, nos momentos de sombria dúvida de Kipling, ... na sombria verdade cósmica das cavernas de Marabar de Forster. Nairn explica “este delírio imperial” como desproporção entre a grandiosa retórica do imperialismo inglês e a *real* situação econômica e política dos últimos tempos da Inglaterra vitoriana. Eu gostaria de sugerir que estes momentos cruciais na literatura inglesa não são simplesmente crises criadas pela própria Inglaterra. São também os signos de uma história descontínua, um afastamento do livro inglês. Eles marcam a perturbação de suas representações autorizadas pelas estranhas forças da raça, da sexualidade, da violência, das diferenças culturais e até climáticas que emergem do discurso colonial como os textos mistos e divididos do hibridismo. Se o aparecimento do livro inglês é lido como um produto do hibridismo colonial, ele deixa de simplesmente impor a autoridade. Disto decorre uma série de questões de autoridade que, em *minha* repetição abastardada, deve parecer estranhamente familiar: seria um problema - um ornamento - um amuleto - um ato propiciatório? Haveria alguma ideia ligada a isso? Era surpreendente nesse canto negro da floresta, essa escrita branca vinda do além-mar (BHABHA, 2013b, p. 187).

Há muitas escritas brancas no canto negro da floresta que mobilizam questões sobre o processo de leitura e escrita do qual o Trilhas faz parte. São escritas que expõem as fendas, os

espaços enunciatórios decorrentes das negociações, um não senso colonial que, mesmo cindido, produz estratégias de autoridade e resistência poderosas. As redes de relações e significações que vão sendo tecidas com a contribuição do Trilhas são infinitas e vão sendo partilhadas em muitas nuances de atuação. São signos de uma história descontínua na qual o Trilhas está imerso.

Signos duplicados que mobilizam sentidos num processo em que a autoridade constitui-se como algo fronteiro, intersticial, deslocada entre a moldura de referência e o estado de espírito que se movimenta em função do rompimento contínuo dos significados sobre o processo de leitura e escrita, bem como sobre o papel do professor, especificamente do professor alfabetizador, enunciando outros sentidos para o Projeto Trilhas. Defendo que as relações envolvem resistência, não sob o prisma da negação, mas como duplo, transitando por entre ambivalências produzidas na tentativa de fixação de sentidos. As questões que o Trilhas contribui para destacar estão presentes, mas se deslocam na fronteira de autorização. Essa é a questão que me traz à ambivalência da presença da autoridade na articulação do Trilhas por entre as redes de políticas. As tentativas de fixação abrem fendas na produção dos “signos tido como milagres”, em decorrência da impossibilidade do outro reproduzir, de forma idêntica, as ideias que aquela autoridade tenta estabelecer.

CONCLUSÃO: E SE AS TRILHAS FOSSEM OUTRAS?

As políticas curriculares como movimentos discursivos, sempre serão mobilizadas pelas tentativas de fixação de sentidos, em função das disputas que são inerentes a qualquer processo político, e que vão produzindo efeitos de poder sob as mais diversas formas. O que nos cabe neste momento, como pesquisadores das políticas curriculares, é a necessária percepção do que vem sendo proposto para a educação pública, não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, em termos da prevalência de discursos que tentam legitimar uma agenda de políticas com modelos universais para currículo, escola, professor, aprendizado, competências e avaliação.

Temos vivenciado uma proposição de mudanças nas agendas nacionais da educação, em que o sentido de reforma, associado ao sentido de crise, tornam-se uma estratégia potente para dar credibilidade a projetos políticos que contam com a participação não somente de órgãos públicos, agências multilaterais, grandes corporações empresariais, mas também universidades e pesquisadores de renome do campo da educação, todos envolvidos numa rede de políticas que se movimenta na luta por significação de projetos educacionais em que cada ator tenta legitimar sua importância e participação no cenário educacional (SOUTHWELL; WEST; SCOUFIS, 2008).

Nesse movimento, a questão do trabalho docente tem sido foco de discussões no Brasil, principalmente no que concerne à necessidade de “implementação” de políticas públicas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através da pactuação e esforço coletivo da sociedade, como parte também do movimento da própria Base Nacional Comum Curricular, voltado para sua “aplicação” em sala de aula. E o terceiro setor tem se empenhado nessa discussão, organizando estratégias que se afinam às redes de influência destacadas por Ball (2014) em relação à mobilização de informações de maneira bastante rápida, à mobilização de histórias que têm relevância para o público envolvido, e também à inscrição de atores que dão confiabilidade às propostas políticas.

Retomo o texto que tive a oportunidade de produzir para a programação de trabalhos encomendados do GT Currículo na 39ª. Reunião Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, em parceria com Rita Frangella, Bonnie Axer, Cristiane Oliveira, Maria Clara Camões, Roberta Sales e Rosalva Drummond, em que refletimos sobre nossos movimentos de pesquisa que nos confrontam continuamente com expressões que objetificam o currículo, como por exemplo, “do currículo à sala de aula”,

expressão destacada na divulgação de um curso on-line⁶⁸, destinado a professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de Secretarias de Educação, responsáveis pelo currículo e formação de professores, com vistas à “aplicação” da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas aulas, “no dia a dia da escola”, pretendendo auxiliar a “implementação” da BNCC “na prática”.

Observa-se, portanto, que a formação docente e a prática em sala de aula têm sido o mote atual do movimento discursivo que enaltece uma base comum curricular como necessária para organizar a educação brasileira – e aplacar a crise –, tomando a sala de aula como o fim precípuo para que essas orientações de fato possam se tornar realidade. O Projeto Trilhas vem nesse esteio discursivo, atualmente em torno da Base Nacional Comum Curricular, colaborando com as tentativas de projeção para a identidade docente, sua formação e prática, através de uma proposta que incide sobre uma rotina padrão, estruturada, para o sucesso na formação de leitores e escritores.

As muitas questões que vivenciei no contato com o Trilhas, deslocaram-me para as questões da diferença no trabalho do professor alfabetizador. O trânsito pelo campo literário, através do pensamento de Homi Bhabha, tem contribuído para reflexões sobre as tensões culturais em que estamos enredados que nos deslocam continuamente entre tempos descontínuos, mobilizando múltiplas possibilidades de significação, em função das relações com o outro. Quando mencionei a questão da insegurança do professor, subsidiada nas considerações de Macedo (2014), concordo com a defesa da autora de que a insegurança é um aspecto a ser considerado como fruto da responsabilidade, empenho e seriedade no seu trabalho. Portanto, quando assisti aos vídeos em que “professores” tentam seguir uma rotina, penso no entrelace do real/virtual que suscita a dificuldade própria do ato de ensinar e que buscamos todas as possibilidades para sermos bem sucedidos neste processo – impossível – de controle do imponderável.

Portanto, ao refletir sobre a responsabilidade das pesquisas no campo das políticas curriculares, e meu papel nesse processo, endosso a impossibilidade de uma posição maniqueísta sobre a proposta do Projeto Trilhas, em respeito, inclusive aos anseios e expectativas de cada um dos “professores” e profissionais que estão envolvidos no Projeto.

⁶⁸ “BNCC na prática: do currículo à sala de aula”. Curso que ajuda a professores a implementarem a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas aulas oferecido pelo Impulsiona, programa do Instituto Península que tem por objetivo “estimular o uso do esporte como ferramenta educacional no desenvolvimento integral dos alunos nas escolas do Brasil”. O programa tem como atuação principal a formação de professores e coordenadores pedagógicos na parceria através do esporte para tornar as escolas mais ativas (IMPULSIONA..., 2020).

Mas, por outro lado, subsidiada em Lopes e Borges (2015), penso que é preciso significar o Projeto Trilhas, uma vez que também estou enredada na luta pela melhoria da qualidade na educação pública, pela formação de leitores e escritores, por um Brasil alfabetizado, com uma sociedade respeitada em seus direitos por melhores condições de vida e justiça social. Ou seja, parafraseando, Lopes e Borges (2015, p. 501), estou comprometida com os “projetos de mudar o mundo”.

Contudo, essas bandeiras tão propagandeadas nesse movimento público-privado se desvanecem quando outras são levantadas que resultam no apagamento das diferenças. Em diálogo, ainda, com as ideias de Lopes e Borges (2015), defendo o necessário rompimento com os binarismos – certo ou errado; bom ou ruim – na luta por uma educação pública, plural, caminhando na contramão de um horizonte universalizante para o trabalho do professor alfabetizador, sob a ênfase de que as diferenças devem ser pensadas num processo de alteridade, ou seja, o outro também significa o processo de ensino-aprendizagem e se significa nesse processo.

Desse modo, penso que minha contribuição se articula ao rompimento das significações que vem sendo fortalecidas para a prática em sala de aula e, nesse sentido, ao rompimento com questionamentos sobre a existência de alguma solução – quer seja o cumprimento de uma rotina padrão proposta pelo Trilhas – para as dificuldades que cada um experiencia na sala de aula. Aliás, o fato de se pensar na instância da prática já requer o necessário questionamento à sua existência (MACEDO; MACEDO; AMORIM, 2008). Portanto, enfatizo os processos de negociação em que o professor está imerso e, mesmo tentando seguir o projeto da prática proposto pelo Trilhas, nunca conseguirá na sua totalidade, uma vez que a “rotina” é negociada o tempo todo com o outro.

Lopes e Borges (2015, p. 502) suscitam essa questão ao discutir projetos de identidade docente:

Propomos, então, pensar a formação docente tendo em vista essa contextualização radical. Nesse registro, em vez de projetarmos a formação de um sujeito identitariamente fixado (o profissional, o ativista político, o pesquisador, o ser humano educado, o ser humano emancipado, o aprendiz, o estudante), podemos operar com projetos de identidades não fixos e contextuais. Em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação. Todos esses projetos, planos, opções têm seus sentidos negociados. Nenhum desses planos, projetos, opções se justificam por uma ordem fora das relações que os constituem contextualmente. As ordens criadas dependem de atos de poder nos quais estamos imbricados. Nessa medida, articulações são requeridas.

Implicar a formação docente na aposta de mudar o mundo parece-nos ainda ser potente desde que a relação com tal discurso se afaste das teleologias e das pretensões de plenitude das identidades. Colocar sob suspeita posturas redentoras que de antemão antecipam seu projeto de sociedade para o outro pode ser um caminho oportuno. Ao defendermos não ser possível um discurso final sobre qualquer coisa e que, ao

enunciarmos algo, há sempre uma promessa e sua inevitável dimensão performativa, um paradoxo se coloca.

Importante ressaltar que o Trilhas, como qualquer projeto político, faz parte de um processo de legitimação da prática docente que implica num movimento de invisibilização de sentidos para que outros se hegemonizem. O Trilhas, apresentado como uma importante política pública, tem se deslocado no cenário educacional brasileiro como instituinte de uma formação continuada que pode contribuir para o desenvolvimento de “boas” práticas alfabetizadoras, com vistas à qualidade na educação. E faz parte de um movimento que diz respeito aos “fantasmas do controle e da previsibilidade, que jogam o sujeito no limbo da boa política para uma educação de qualidade” (MILLER, 2014; MACEDO, 2015 *apud* MILLER; MACEDO, 2018, p. 150):

A questão é o sentido de controle que tem se tornado potente num processo de significação que atrela o protagonismo docente à responsabilização pelo êxito da educação, conforme observam Dias, Farias e Souza (2017):

Discursos são disseminados com o argumento de que um suposto modelo de formação garante o sucesso escolar, focalizando deste modo a vinculação entre o trabalho docente e o desempenho escolar do aluno, e reduzindo a educação ao processo de ensino no qual faz-se importante formalizar padrões de desempenho tanto de alunos como de professores. Esse modo de operar na tentativa de controlar o currículo na formação de docentes (inicial e continuada) e no trabalho curricular do professor tende a projetar identidades profissionais em um cenário de ambivalências. Nessa ambivalência, o professor é protagonista para assumir autonomamente o projeto curricular nas escolas e para ser responsável pelo resultado do desempenho escolar de seus alunos e, de certo modo, da escola.

Assim, os sentidos de controle vão permeando as ações que envolvem o Projeto, ao inviabilizar a circulação dos vídeos cujas “trilhas” não estão de acordo com aquelas que devem ser seguidas para que o professor se torne um bom alfabetizador. E o que se tenta é bloquear a mistura de outras ideias e concepções, através de uma rotina que vai se tornando padrão. Há uma sequência a ser cumprida e a diferença somente é autorizada no cumprimento dessa rotina, haja vista que cada “professor” adota seus próprios instrumentos – balões, PowerPoint, teatro de bonecas –, mas, ainda sim, roteirizam suas práticas. Defendo, então, que o Projeto Trilhas vem se movimentando sob uma lógica que contribui para mascarar as diferenças. Não somente ao “desaprovar” vídeos que “não estão de acordo” com a proposta do Projeto, como também ao contribuir para ênfase sobre a necessidade de uma *performance* padrão.

Mais ainda, precisamos perceber que a diferença vem sendo discursivamente enaltecida como inimiga da escola, num jogo entre aquela que deve ser aceita e aquela que deve ser expurgada, como Macedo (2014, p. 1549) observa:

Trata-se de um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção. Como explicita Appadurai (2001), no entanto, o que parece apenas descrição é um discurso performativo, que estabelece a diferença aceitável e aquela que precisa ser expurgada. A crise contra a qual a intervenção curricular se apresenta é por ela definida na mesma lógica de controle que marca o imaginário neoliberal, a hegemonia redefine a crise em seus próprios termos. Ela não é, portanto, na linguagem de Laclau (2011), o exterior constitutivo que se busca eliminar.

Então, pergunto: o Trilhas – e o Instituto Natura – ao estabelecerem as trilhas as serem seguidas, estão contribuindo para a salvífica da qualidade na educação e transformação social, combatendo um suposto inimigo para a formação de leitores e escritores? Serão as práticas invisibilizadas os inimigos da escola? Neste sentido, prossigo na defesa de que a maneira como o Projeto Trilhas vem sendo proposto reduz o processo de alteridade e invisibiliza as diferenças, em função das tentativas de impor ao outro um referencial a ser seguido. E nas tentativas de fixação de discursos sobre o que é ser um bom professor alfabetizador, esses “professores” – autorizados a publicarem seus vídeos – são jogados no limbo da boa prática, tentando aprender a ser bons professores. Porém, a norma, ao ser performada, ao tentar ser reproduzida, também abre caminhos para outras possibilidades.

Friedrich (2018), em seu artigo “A Vision of Education Cyborg”, convida-nos a refletir sobre as fronteiras entre humano e desumano, através de episódios da história em quadrinhos *The Vision*, “composta por doze edições, publicada nos anos de 2015 e 2016 pela Marvel, escrita por Tom King” (FRIEDRICH, 2018, p. 175, tradução nossa). *The Vision* conta a história do super-herói *Vision*, um dos personagens dos Vingadores⁶⁹, que decide se juntar à experiência humana, compondo uma família com esposa e dois filhos que passam a morar numa residência na cidade de Arlington, no Estado da Virgínia (Estados Unidos). *Vision* “trabalha” como super-herói e sua esposa, Virgínia, é dona de casa. Seus dois filhos, uma menina, chamada Viv, e um menino, chamado Vin, frequentam uma escola de população basicamente branca (FRIEDRICH, 2018, tradução nossa).

Em suas considerações, Friedrich (2018) observa que a família *Vision* não esconde sua desumanidade: seus rostos são vermelhos, brilhantes e metálicos. Eles não têm pupilas e usam

⁶⁹ Vingadores ou Os Vingadores (*The Avengers* no original em inglês) são um grupo de super-heróis de história em quadrinhos, publicada pela editora Marvel Comics que se tornou bastante popular também no Brasil. O grupo também aparece em adaptações da Marvel para cinema, desenho animado e jogos eletrônicos. Os heróis mais conhecidos são a formação original de Thor, Homem de Ferro, Homem-Formiga, a Vespa e Hulk, além de seu primeiro recruta, o Capitão América (introduzido na quarta edição). A equipe, inspirada na Liga da Justiça da DC Comics, tem molde de um clube, inclusive com o mordomo do Homem de Ferro, Jarvis, servindo-os. No Universo Marvel, a equipe tradicionalmente é a primeira a ser chamada pelo governo dos EUA quando defrontado por desafios de ordem cósmica, e tem bases em Nova York e uma ilha na costa americana (VINGADORES, 2019).

abertamente seus poderes. Moram em uma casa, num bairro tipicamente branco, com uma caixa de correio que paira no ar, usando pequenos foguetes. Contudo, tentam se incorporar à América branca, de classe média, procurando estabelecer interações “tipicamente humanas”. A questão para Friedrich (2018) que merece destaque, diz respeito à tentativa – fracassada – de uma família Cyborg em aprender a ser humano, presos no meio de uma existência humana/não humana:

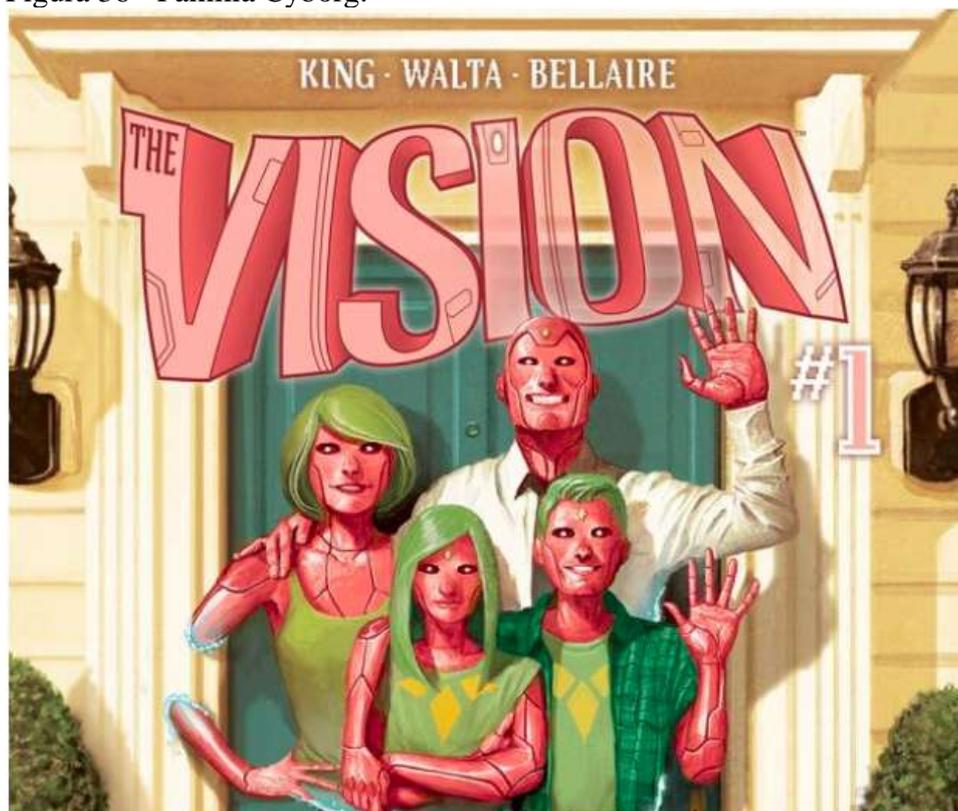
Neste ensaio, vou me aprofundar na ampla questão de saber se o ser humano pode ser aprendido e quais são as implicações dessa questão para pensar nos outros processos aos quais submetemos aqueles que consideramos nunca totalmente humanos. O que, especificamente, está sendo aprendido por aqueles que se esforçam para aprender a ser humano, mas são constantemente lançados nos espaços inabitáveis da sub-humanidade? E como esses processos de aprendizagem seriam diferentes se tentássemos descentralizar o ser humano? A Visão servirá como um catalisador para considerar as contribuições do pensamento pedagógico pós-humanista, em um momento em que a própria humanidade de vastos setores da população está sendo questionada e minada (FRIEDRICH, 2018, p. 175, tradução nossa).⁷⁰

Destaco, portanto, a problematização que o autor encaminha em relação a distinções categóricas e, conseqüentemente, referenciais que vão sendo discursivamente hegemonizados no nosso dia a dia, e no que concerne ao próprio ato pedagógico, tomando como exemplo, com base na história, humano/não-humano, humano/máquina, natureza/cultura, homem/mulher. Friedrich (2018) aprofunda essa questão, provocando reflexões sobre essas categorizações quando pensamos, por exemplo, nas possíveis distinções entre educação humana e educação cyborg. Ele aborda que a norma é inerente ao processo educacional, mas destaca que o ato pedagógico transcorre no *in-between*, considerando as possibilidades que surgem quando tentamos nos afastar da norma. Sob esse aspecto, o autor propõe refletirmos sobre os deslocamentos da norma num espaço intersticial que fica suspensa entre ser cyborg e ser humano.

Articulo o ensaio de Frederich às considerações de Bhabha (2013b) sobre o processo da mímica, trazendo a “foto” da família Cyborg (Figura 59), para fazer alusão à cena que Bhabha (2013b) comenta, em referência à cena descrita por Appadurai (2004) sobre um indiano jogando *cricket* em trajes tipicamente ingleses.

⁷⁰ *In this essay, I will delve into the broad question of whether to be human can be learned, and what the implications of this question are for thinking of the othering processes that we subject those who we deem as never-fully-human to. What, specifically, is being learned by those who endeavor to learn to be human, yet are constantly cast into the unlivable spaces of sub-humanity? And how would those learning processes be different if we attempted a de-centering of the human from pedagogical thinking? The Vision will serve as a catalyst for considering what a post-humanist pedagogical thought might entail, at a time in which the very humanity of vast sectors of the population is being questioned and undermined.*

Figura 36 - Família Cyborg.



Fonte: HECK, Marcos. Visão: a HQ inflacionada da Panini que vale cada centavo. 10 fev. 2018. **Jamesons**. Disponível em: <http://jamesons.com.br/visao-vale-cada-centavo/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

Na figura, é possível observar a família usando trajes “humanos” como uma típica família americana, branca e feliz. Porém, o braço da mulher que se torna invisível ao atravessar a porta, e parte do corpo deles também invisibilizado com o contorno de uma luz azul, contribui para refletirmos que não há uma identidade apriorística que constitua os sujeitos dentro de uma moldura referencial e a cultura deve ser entendida como um processo ambivalente, híbrido. Dessa forma, um indiano nunca será totalmente inglês, um cyborg nunca será totalmente humano. Mas, no processo de negociação, também estão sujeitos a cultura do outro e, portanto, também carregarão traços desse outro.

Ao final de seu artigo, Friedrich (2018) relata o diálogo entre *Vision* e sua filha *Viv* quando ela está se arrumando para a escola:

Vision: Você embrulhou o almoço?

Viv: Pai, eu não como. Por que eu levaria um almoço?

Vision: Talvez as outras crianças comam. E você deseje parecer normal.

Viv: Dois meses atrás, meu tio matou meu irmão. Em resposta, minha mãe matou meu tio e então se matou. E agora eu sou uma adolescente androide, sendo criada por um Vingador.

Vision: Eu deveria ter feito melhor.

Viv: Eu não sou normal, pai. Mas estou atrasada para começar. E eu devo ir. Adeus.

Vision: Sim. Adeus (FRIEDRICH, 2018, p. 184–85, tradução nossa)⁷¹.

No meu entendimento, o diálogo entre *Vision* e a filha instiga reflexões sobre a tensão na relação com o outro. Na história, *Vision* tem o desejo de se tornar humano, cria uma família com esse objetivo, mas nossos processos identitários se deslocam *in-between*, na relação com o outro, num processo de negociação. Portanto, quando *Vision* observa: “eu deveria ter feito melhor”, contribui para sublinhar que as tentativas de controle estão sempre fadadas ao fracasso.

A abordagem de Friedrich (2018) sobre a história *The Vision* contribui para uma questão específica, que se articula à problematização das tentativas de roteirização da prática docente. No caso do Trilhas, os professores, ao participarem do curso EAD, são nomeados “trilheiros”. E na tentativa de serem “trilheiros”, fracassam. Portanto, a própria palavra “referencial” já é um significante impossível, pois as tentativas de imitar se deslocam na tensão entre o pedagógico e o performático que remete ao híbrido como presença imprevisível e inadiável. A cultura “autorizada”, discursivamente apontada como tradição, como conhecimento da verdade, desestabiliza-se, tornando a mímica um arremedo (BHABHA, 2013b).

Sigo com Bhabha (2013b), quando se refere à proposta de Edward Said para uma semiótica do poder “orientalista”, a partir da análise dos diversos discursos europeus que constituem o Oriente como uma zona única em termos raciais, geográficos, políticos e culturais. Bhabha (2013b) comenta que Said rejeita a noção de orientalismo como representação de uma essência original, problematizando o sentido de orientalismo como a fantasia de ideias essencialistas que, discursivamente, vão sendo encapsuladas. Bhabha (2013b) articula a questão da fantasia colonial ao fetiche onde a recusa da diferença transforma o outro numa nova espécie. Ele, então, questiona: “O que é essa teoria da encapsulação ou fixação que se move entre o reconhecimento da diferença cultural e a racial e seu repúdio, fixando o não familiar a algo estabelecido, de uma maneira que é repetitiva e que vacila entre o prazer e o medo?” Subsidiado em Fanon, Bhabha (2013b) argumenta que o estereótipo transforma a diferença em algo negativo, impedindo a circulação do significante ao articulá-lo a algo fixo.

⁷¹ *Vision*: Did you pack a lunch?

Viv: Father, I do not eat. Why would I pack a lunch?

Vision: Perhaps the other children eat. And you wish to look normal. *Viv*: Two months ago, my uncle killed my brother. In response, my mother killed my uncle, then killed herself. And now I am a teenage synthezoid being raised by an Avenger. *Vision*: I should have done better.

Viv: I am not normal, father. But I am late in getting started. And I must go. *Goodbye Vision*: Yes. *Goodbye*.

Há um movimento de fantasias em que o Trilhas se circunscreve que se baseia em discursos sobre engajamento, responsabilidade e, também, a necessária capacitação dos professores que pode ser viabilizada através do cumprimento da rotina proposta pelo Trilhas. Neste sentido, o Trilhas se movimenta, em sua “Missão Civilizatória”, tentando estabelecer as regras e, desse modo, restringindo o seu direito à significação. Com isso, a formação e o papel docentes vão sendo objetificados, mas, ao mesmo tempo, essa objetificação é interrompida com a própria tentativa do professor em seguir as regras da “Missão Civilizatória”.

Deslocar tais fantasias colabora para a argumentação de que as projeções em relação ao trabalho docente, ao contrário do que se pode pensar, são inócuas e improdutivas quando se reduz a prática a um só signo. Os professores devem ser percebidos como “professores-sujeitos construído(s) historicamente, não-unificado(s), não-auto-consistente(s) e não-auto-constituído(s)” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 951), que se constituem num campo de forças negociado permanentemente que não pode ser entendido fora da ordem das relações com o outro (LOPES; BORGES, 2015).

Sendo assim, proponho a pergunta “e se as trilhas fossem outras?” De modo algum, minha intenção, ao provocar o questionamento, é tentar fixar outros padrões para a formação ou papel do professor alfabetizador. Mas, proponho reflexões sobre uma outra dimensão para o protagonismo docente, não como aquele que está no foco das políticas como responsável exclusivo pelo êxito, mas aquele que é o principal protagonista do processo de significação sobre o que vem a ser prática, sobre o que vem a ser trabalho docente. E, mais ainda, a questão é complexificar os motivos pelos quais esse docente, aparentemente, adere a uma proposta de seguir um roteiro.

Macedo (2019), ao comentar sobre os *benchmarks* apontados como influenciadores da Base, brinca com a “e se os *benchmarks* fossem outros?”. No jogo da linguagem da OCDE⁷² que ressalta a importância desses *benchmarks*, ela problematiza a escolha de referências a partir daquilo que foi hegemonizado pela OCDE. Referências a partir do currículo nacional australiano e o processo de implementação curricular no estado da Louisiana (Estados Unidos). A autora, então, questiona: “Por que seria este, então, um *benchmark* para a experiência brasileira? Por que não tomamos as experiências dos quatro países/cidades que estão resenhados

⁷² A OCDE é uma organização econômica intergovernamental com 36 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. É um fórum de países que se descrevem comprometidos com a democracia e a economia de mercado, oferecendo uma plataforma para comparar experiências políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar as políticas domésticas e internacionais de seus membros. A maioria dos membros da OCDE é formada por economias de alta renda com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito alto e consideradas países desenvolvidos (ORGANIZAÇÃO..., 2020).

por seus resultados?” (MACEDO, 2019, p. 53), referindo-se aos países Noruega, Finlândia e Japão também resenhados pela OCDE por seus resultados.

Há nessas experiências internacionais, me parece, sugestões políticas relevantes. Talvez, no entanto, elas apenas repitam o que nossas pesquisas e os resultados das avaliações centralizadas do próprio MEC vêm destacando há muitas décadas: que precisamos de uma Base para a educação no País. A base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. Meninos, a Terra não é plana!

O Trilhas vem contribuindo para uma hegemonização que só faz sentido no âmbito dele mesmo. Então, quais outras rotinas e referenciais também estão em jogo nesse processo para além do Trilhas? Acho que o primeiro passo é o entendimento da educação como um processo de subjetivação que só pode ocorrer na relação com a alteridade (MILLER; MACEDO, 2018). As imagens que os vídeos apresentam devem ser discutidas na dinâmica do *fort/da* (BHABHA, 2013b, p. 294), para além daquilo que nossos olhos podem enxergar. O que é produzido nas escolas não se restringe àquelas produções audiovisuais, nem tampouco podemos enxergar essas produções como um processo político descolado de todo um movimento de produção curricular que vem se deslocando em nosso país. Mas encará-lo como verdade é reduzir o protagonismo docente às tentativas de “enformar” o dia a dia da escola em práticas que se supõem emolduradas numa arte factível.

Sob esse ponto de vista, o sentido de prática envolve disputas, negociações e não se pode proceder à leitura das imagens como um simples jogo polarizado da verdade/inverdade. Penso que a potência da produção político-curricular tem uma interconexão com o movimento incessante da prática como repetição que irá deslocar sua universalidade. O processo político não é racional e os vídeos a que assistimos, também trazem outras inscrições de sentidos para o processo de leitura e escrita que ajudam nos questionamentos relativos, por exemplo, se “a melhor prática” não é aquela que nos convida a pensar na docência como um labirinto, enquanto uma importante metáfora que valoriza a possibilidade de se perder. Ou, ainda no jogo das metáforas, podemos pensar naquela desenvolvida por Ernesto Laclau (2013 *apud* LOPES; BORGES, 2015, p. 504–505): “paremos de buscar o chão e comecemos a nadar”. Na argumentação de Lopes e Borges:

Trazemos uma metáfora que pode favorecer uma aproximação a essa ideia. Há quem tente se orientar frente ao abismo da falta de fundamentos buscando construir um fundo aparentemente sólido no qual se apoiar. Essa solidez, porém, é decorrente de sedimentos superpostos em um meio aquoso no qual submergimos tentando em vão buscar um ponto que nossos pés alcancem. Sugerimos que paremos de buscar o chão e comecemos a nadar, revolvendo esses sedimentos, turvando a água, mas ao mesmo tempo desestabilizando o que se apresenta estável e incontestável. Um projeto impossível, mas ainda assim, necessário. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana (LOPES; BORGES, 2015, p. 504).

Endosso as palavras das autoras sobre a impossibilidade de regras e garantias para qualquer projeto político e de que não há racionalidades absolutas. A diferença não está num referente a ser seguido ou não. Ela é a prática. Ela é o currículo. Assim, seguimos procurando construir trilhas sem saber o que serão, sem cálculos e continuemos a nadar (LOPES; BORGES, 2015), tal qual a companhia *Tanztheater Wuppertal* que se abria à tradução de todos os registros dos movimentos da dança-teatro de Pina Bausch, experimentando, abrindo-se às possibilidades de criação. Sigamos, então, com o compromisso pela vida, experienciando vidas políticas que só produzem sentidos quando vividas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcia Furlan de. A desconstrução derridiana e o processo criativo de Pina Bausch. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 118, 15 jan. 2018. DOI 10.20396/etd.v20i1.8647809. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647809>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Sessões do Imaginário: Cinema, Cibercultura, Tecnologias da Imagem**, n. 20, p. 34–40, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>.
- ANA Maria Machado. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 5 nov. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ana_Maria_Machado&oldid=56643848. Acesso em: 24 nov. 2019.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2004.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, n. In Press, nov. 2017. DOI 10.1016/j.ijedudev.2017.09.007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.
- B3 (Bolsa de Valores). *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 20 nov. 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=B3_\(bolsa_de_valores\)&oldid=56770337](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=B3_(bolsa_de_valores)&oldid=56770337). Acesso em: 23 nov. 2019.
- BALL, Stephen J. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10–32, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- BENCHMARKING. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Benchmarking&oldid=56761827>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BHABHA, Homi K. Culture's in-between. *In*: HALL, Stuart; GAY, Paul du (org.). **Questions of cultural identity**. London, UK: SAGE Publications Ltd, 1996. p. 53–60. DOI 10.4135/9781446221907.n4. Acesso em: 11 dez. 2019
- BHABHA, Homi K. Las ambivalencias de lo global. *In*: BHABHA, Homi K. (org.). **Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos**. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno, 2013a.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013b.

BHABHA, Homi K. Why Humanities? 29 jun. 2015. **Department of Communication Skills**. [Blog]. Disponível em: https://csmefgi.blogspot.com/2015_06_01_archive.html. Acesso em: 2 fev. 2020.

CAMATA, Soraia. Professores participam de formação do Pacto pela Aprendizagem. 23 abr. 2019. **SEDU** (Espírito Santo). [Site]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Notícia/professores-participam-de-formacao-do-pacto-pela-aprendizagem>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **A plataforma educopédia e seus embaixadores**: estrangeiros em cena nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9099.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. A tecnologia como suplemento curricular: novas possibilidades para além da ferramenta em si. **e-Mosaicos**, v. 3, n. 5, p. 83–91, 1 jun. 2014a. DOI 10.12957/e-mosaicos.2014.12831. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/12831>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. As consultoras de venda do instituto natura nas redes de políticas: autoridades disputadas no processo político-curricular no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 10., 2019. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, Brasil: Uerj, 2019. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR741.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. Aura e Ágora dos Sujeitos Tecnológicos: Diálogos com Homi Bhabha sobre a arte do teclar entre. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 8, n. 1, 5 fev. 2014b. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/375>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Estrangeiros em rede: Embaixadores nas tessituras político-curriculares do Município do Rio de Janeiro. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 237–248, 17 set. 2016. DOI 10.15687/rec.v9i2.29825. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29825>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Cenpec. 2 set. 2013. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/especialistas/cenpec/>. Acesso em: 23 dez. 2018.

CERQUEIRA, Patrícia. Por que investir em educação pública? 22 jul. 2012. **Educar para Crescer**. [Site]. Disponível em:

<https://web.archive.org/web/20120410225405/http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/empresas-investem-educacao-publica-478072.shtml>.

CIPPEC. About Us. 2019. **CIPPEC** (Argentina). Disponível em: <https://www.cippec.org/en/about-us/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docentes (1995 - 2010)**. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7623.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575–587, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DELI. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Deli&oldid=54767253>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DERRIDA, Jacques; STIEGLER, Bernard. **Echographies of television: filmed interviews**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity; Blackwell, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Lívia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e trabalho docente. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. onhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53–66, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>.

EDUCA MAIS BRASIL. Sobre a Prepara Cursos. 9 jan. 2020. **Educa Mais Brasil**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos/prepara-cursos>. Acesso em: 11 jan. 2020.

ENGLISH Live. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 7 jan. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=English_Live&oldid=57130135. Acesso em: 11 jan. 2020.

FACEBOOK. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 9 nov. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Facebook&oldid=56680479>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Palestra proferida na mesa Ciclo Dialógico 2: Conhecimento, cultura e tecnologias. 4 nov. 2019. **VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurrículo/programacao>. (informação oral).

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 107–128, 2016. DOI 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7110/4759>. Acesso em: 2 fev. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1176, 21 dez. 2017. DOI 10.23925/1809-3876.2017v15i4p1176-1207. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34833>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15–15, 14 jan. 2018. DOI 10.4013/edu.2018.221.01. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FREIRE, Maria Continentino. **Pensar ver: Derrida e a desconstrução do ‘modelo ótico’ a partir das artes do visível**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24546/24546.PDF>.

FRIEDRICH, Daniel S. A vision of education cyborg. **Teias**, v. 19, n. 55, 4 dez. 2018. DOI 10.12957/teias.2018.38636. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38636>. Acesso em: 3 fev. 2020.

FRIEDRICH, Daniel S. Micro-empréstimo global na reforma educacional: enseñá por Argentina e a neoliberalização dos movimentos de base. **Teias**, v. 15, n. 39, p. 214–240, 2014. DOI 10.12957/teias.2014.24490. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24490/17469>.

FUNDAÇÃO LEMANN. Nossa missão. 2017. Disponível em: Fundação Lemann.

FUNDAÇÃO SEADE. Quem somos. 2019. **Fundação Seade**. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 23 dez. 2018.

FUNDAÇÃO SM BRASIL. A Fundação tem uma história diferente. 2019. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

GEEKIE GAMES. O que é o Geekie Games? 10 mar. 2019. **Geekie Games**. Disponível em: <http://geekiegames.zendesk.com/hc/pt-br/articles/204942844-O-que-%C3%A9-o-Geekie-Games->. Acesso em: 11 jan. 2020.

GERDAU S.A. Responsabilidade Social: Gerdau. 2019. **Gerdau: O futuro se molda**. Disponível em: <https://www2.gerdau.com.br/sobre-nos/responsabilidade-social>. Acesso em: 24 dez. 2018.

GUIMARÃES, Germano; SILVEIRA, Marcos. Apresentação Projeto +60: Tellus. 21 ago. 2012. **Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo**. Disponível em: <http://www.siseb.sp.gov.br/arqs/Apresentacao%20Projeto%20+60%20Tellus.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 335–341, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16610/12461>.

IMPULSIONA: TUDO SOBRE EDUCAÇÃO ESPORTIVA. 2020. **Impulsiona**. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Institucional: Sobre a CE CEDAC. 2019. **Índice de Oportunidades da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://ioeb.org.br/institucional/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos. 2019. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#historia>. Acesso em: 23 dez. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Sobre IPEA: Quem Somos. 18 ago. 2018. **Ipea**. [Site]. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180818152425/http://www.mestradoprofissional.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68. Acesso em: 11 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Acompanhe as ações da Rede de Apoio à Educação (RAE). 5 nov. 2018a. **Instituto Natura**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/blog/acompanhe-as-acoes-da-rede-de-apoio-educacao-rae/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Bem vindo ao novo Portal Trilhas. 2019a. **Portal Trilhas**. Disponível em: <https://portaltrilhas.org.br/inicio>. Acesso em: 24 nov. 2019.

INSTITUTO NATURA. Crer Para Ver. 2020. **Crer Para Ver**. Disponível em: <https://crerparaver.tamboro.com.br/#/login>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO NATURA. Curso de leitura em voz alta pelo professor do Portal TRILHAS. 8 out. 2018b. **Portal Trilhas**. Disponível em: https://ead-trilhas-producao.s3.amazonaws.com/uploads/support_material/file/5bbe01e181bb73471b84d320/manual-cursos-EAD-v03.pdf. Acesso em: 24 dez. 2018.

INSTITUTO NATURA. Destaques do IDEB no Mercado Nordeste. 18 set. 2018c. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ziMdOtvsg4&list=PLnGYUjVRry9jfMB0UVrytHZtK-4nf5jKX&index=6>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO NATURA. Estatuto Social: Instituto Natura. out. 2018d. **Instituto Natura**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2018/10/Estatuto-Social-Instituto-Natura.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

INSTITUTO NATURA. Formação do Professor Leitor. 20 out. 2016a. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhiKsHjHvok>. Acesso em: 9 jan. 2020.

INSTITUTO NATURA. Instituto Natura e o PAES: fortalecendo a aprendizagem das crianças. 8 nov. 2019b. **Instituto Natura**. [Site]. Disponível em:

<https://www.institutonatura.org.br/blog/instituto-natura-e-o-paes-fortalecendo-aprendizagem-das-criancas/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Instituto Natura: Relatório 2018. 2019c. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2018/pt/>. Acesso em: 23 dez. 2018.

INSTITUTO NATURA. Nossas iniciativas: Conheça nossas iniciativas. 2016b. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/>.

INSTITUTO NATURA. O que é o Projeto TRILHAS? 2015a. **Portal Trilhas**. Disponível em: <https://legado.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/apresentacao-trilhas-articulador-estadual-20150204190138.pdf>.

INSTITUTO NATURA. O que é uma Comunidade de Aprendizagem?: Origem. 2013. **Comunidade de Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.comunidadeaprendizagem.com/origem>.

INSTITUTO NATURA. Plataforma de benefícios de educação para Consultoras de Beleza Natura completa 2 anos e já conta com mais de 150 mil participações. 30 ago. 2018e. **Instituto Natura**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/blog/plataforma-de-beneficios-de-educacao-para-consultoras-de-beleza-natura-completa-2-anos/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO NATURA. Portal TRILHAS. 2019d. **Portal Trilhas** [Legado]. [Site]. Disponível em: <https://legado.portaltrilhas.org.br/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Portal TRILHAS: bem-vindo ao novo Portal Trilhas. 2019e. **Portal Trilhas**. Disponível em: <https://portaltrilhas.org.br>. Acesso em: 24 dez. 2018.

INSTITUTO NATURA. Produção de conhecimento. 2016c. **Instituto Natura**. [Site]. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20171201162801/http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

INSTITUTO NATURA. Professor alfabetizador: um convite para aprimorar a sua formação com a BNCC. 4 abr. 2019f. **Instituto Natura**. [Site]. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/blog/professor-alfabetizador-um-convite-para-aprimorar-sua-formacao-com-bncc/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Professoras e consultoras de beleza Natura que inspiram. 9 out. 2017a. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20171014032637/http://www.institutonatura.org.br/professoras-e-consultoras-de-beleza-natura-que-inspiram/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Projeto TRILHAS é aprovado no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação (MEC) em 2015. maio 2015b. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/projeto-trilhas-e-aprovado-no-guia-de-tecnologias-do-ministerio-da-educacao-mec-em-2015/>.

INSTITUTO NATURA. Rede de apoio à educação: O que é. 2016d. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/rede-de-apoio-a-educacao/>.

INSTITUTO NATURA. **Relatório anual Instituto Natura 2014**. [s.l.]: Instituto Natura, 2014. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Relatorio-IN14-DIGITAL-01-2.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

INSTITUTO NATURA. Sobre nós: Nossa visão. 2016e. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>.

INSTITUTO NATURA. **Trilhas**: Caderno de apresentação. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-de-apresentacao-e-fund-b-20150712174400.pdf>.

INSTITUTO NATURA. Trilhas: Projeto Trilhas de Leitura. 2017b. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/apresentac-a-o-trilhas-pptx-20170829115159>.

INSTITUTO NATURA. Vamos falar de gestão educacional? Conheça a RAE e o Conviva Educação. 12 jun. 2018f. **Instituto Natura**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/blog/vamos-falar-de-gestao-educacional-conheca-rae-e-o-conviva-educacao/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

INSTITUTO SINGULARIDADES. Quem somos. 2016. **Instituto Singularidades**. Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Sobre. 2019. **Instituto Unibanco**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/sobre/>. Acesso em: 23 dez. 2018.

INSTITUTO VOTORANTIM. Arquivos Educação. 2019. **Instituto Votorantim**. Disponível em: <http://www.institutovotorantim.org.br/tema/educacao/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

ITAÚ. Sociedade: Fundação Itaú Social. 2019. **Itaú Sustentabilidade**. Disponível em: https://ww2.itaú.com.br/hotsites/sustentabilidade/_/iniciativas/sociedade/fundacao-itaú-social.html. Acesso em: 24 dez. 2018.

KALEYDOS. Conecturma: metodologia de aprendizagem para alfabetização infantil. 20 out. 2017. **Kaleydos**. Disponível em: <http://www.kaleydos.com.br/conecturma-metodologia-de-aprendizagem-para-alfabetizacao-infantil/>. Acesso em: 23 dez. 2018.

KLEIN, Gabriele. Passing on Dance: practices of translating the choreographies of Pina Bausch. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 8, n. 3, p. 393–420, set. 2018. DOI 10.1590/2237-266078975. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602018000300393&lng=en&tlng=en. Acesso em: 3 fev. 2020.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Estudo de caso**: monitoramento da implementação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. São Paulo, SP: Laboratório de Educação, 2014. Disponível em: <http://labedu.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Pesquisa-PNAIC.Compressed.pdf>.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486–507, set. 2015. DOI 10.1590/198053143065.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300486&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392–410, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. **Pensando a política com Derrida... Porvir**. São Paulo, SP: Cortez, 2019.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436–450, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo, SP: Cortez, 2018. p. 153–178.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para a educação. **e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39, 5 ago. 2019. DOI 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 3 fev. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539–554, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 26, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2075/1735>.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327–356, ago. 2006. DOI 10.1590/S0100-15742006000200004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 dez. 2019.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação: políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 13–17, jun. 2016. DOI 10.1590/0102-4698032021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2019.

MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739–759, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MAGDA Soares. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 22 jan. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Magda_Soares&oldid=54111678. Acesso em: 24 nov. 2019.

MARIO Sergio Cortella. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 10 nov. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mario_Sergio_Cortella&oldid=56692977. Acesso em: 24 nov. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo, SP: Lamparina, 2016.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 337–357, jun. 2014. DOI 10.1590/S2175-62362014000200002. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200002>.

MEERUT. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 21 out. 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Meerut&oldid=53419022>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Praxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 948–965, 2018. DOI 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12397>. Acesso em: 3 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Base Nacional Comum Curricular. 3. versão. 2016. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 3 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Ideb: Apresentação. 26 ago. 2015. **Ministério da Educação**. Disponível em: https://web.archive.org/web/20150826070627/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336. Acesso em: 11 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 5 jul. 2012. **Inep**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

MOSAIC FERTILIZANTES. Instituto Mosaic. 2019. **Mosaic Fertilizantes**. Disponível em: http://www.mosaicco.com.br/community/instituto_mosaic.htm. Acesso em: 24 dez. 2018.

NATURA. Crer Para Ver. 30 nov. 2016. **Natura**. Disponível em: <https://sites.natura.com.br/crer-para-ver>. Acesso em: 23 dez. 2018.

NATURA. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2 nov. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Natura&oldid=56622877>. Acesso em: 23 nov. 2019.

NATURA. Sobre a Natura: História, Nossa jornada. 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20151208080900/http://www.natura.com.br/www/a-natura/sobre-a-natura/historia/>.

NORSK HYDRO. Sobre a Hydro. 2019. **Hydro**. Disponível em: <https://www.hydro.com/pt-BR/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

NOVA ESCOLA. Portal lança novo curso a distância gratuito para educadores. 13 dez. 2018. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13256/portal-lanca-novo-curso-a-distancia-gratuito-para-educadores>. Acesso em: 24 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 29 jan. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developolvimento_Econ%C3%B4mico&oldid=57301703. Acesso em: 3 fev. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2013.

PEDRO Almodóvar. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 14 jan. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedro_Almod%C3%B3var&oldid=57177885. Acesso em: 3 fev. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 761–778, out. 2009. DOI 10.1590/S0101-73302009000300007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 fev. 2020.

PINA Bausch. *In*: Wikipedia. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 16 dez. 2019. Disponível em: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Pina_Bausch&oldid=931054701. Acesso em: 3 fev. 2020.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. **Casa**

Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

RAMOS, Mozart Neves. Movimento Colabora Educação. 8 nov. 2017. **Instituto Ayrton Senna.** [Originalmente publicado em IstoÉ Online]. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/movimento-colabora-educacao.html>. Acesso em: 13 dez. 2019.

REBELIÃO Indiana de 1857. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 13 nov. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rebeli%C3%A3o_Indiana_de_1857&oldid=56708689. Acesso em: 2 fev. 2020.

REVELO. Conheça a empresa Tamboro Educacional S/A. 2020. **Revelo.** Disponível em: <https://www.revelo.com.br/empresas/tamboro-educacional-s-a>. Acesso em: 11 jan. 2020.

RIZVI, Fazal. **Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform.** Paris, França: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328>. Acesso em: 17 nov. 2019. (Education Research and Foresight Series, No. 20.).

RODRIGUES, Carla. Adorno e Derrida: um debate na comunicação. **Em Questão**, v. 18, n. 2, p. 43–56, 23 dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/26544>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaço tempo da produção política do PNAIC.** 2018. 164 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15042&PHPSESSID=6t6vcdh3mp119r167e2nve13u4. Acesso em: 3 fev. 2020.

RUSHDIE, Salman. **Os filhos da meia-noite.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga, Portugal. **Anais [...].** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 5658–71. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Vilma Aparecida; RICHTER, Leonice Matilde. Educação e classes sociais: as “redes de políticas públicas” e o ethos mercantil na esfera pública. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 653–653, dez. 2015. DOI 10.20396/etd.v17i3.8638251. Disponível em: <http://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8638251>.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUTHWELL, Deborah Margaret; WEST, Deborah; SCOUFIS, Michele. **Caught between a rock and several hard places?':** Cultivating the roles of the associate dean (teaching and

learning) and the course coordinator. Canberra, Austrália: Carrick Institut for Learning and Teaching in Higer Education, 2008.

THARANGAMBADI. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 18 set. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tharangambadi&oldid=56276626>. Acesso em: 11 dez. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Alfabetização em regime de colaboração: o que falta o Brasil aprender? 28 fev. 2019a. **Educação e etc - Estadão**. [Blog]. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao-o-que-falta-o-brasil-aprender/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos Pela Educação: Quem somos. 2019b. **Todos pela Educação**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392. Acesso em: 24 dez. 2018.

TOSTA, Evelin. Pina Bausch: Mazurca Fogo. 14 abr. 2013. **Caleidoscópio: portal cultural**. Disponível em: <http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/danca/danca-contemporanea/pina-bausch-obras-mazurca-fogo.html>. Acesso em: 3 fev. 2020.

UNESCO. Movimento Todos pela Educação. 2017. **Unesco**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/networks/specialized-communities/specialized-communities-ed/all-for-education/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

VINGADORES. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 15 nov. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Vingadores&oldid=56737396>. Acesso em: 3 fev. 2020.

YOUTUBE. *In*: Wikipedia: A enciclopédia livre. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 3 out. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 17 nov. 2019.