

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline Santos Oliveira

**MODOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO:
arquitetônicas e sentidos emergentes**

Porto Alegre

2018

Aline Santos Oliveira

MODOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO:
arquitetônicas e sentidos emergentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Aline Santos. Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes / Aline Santos Oliveira. -- 2018.

154 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação. 2. Formação docente em serviço. 3. PNAIC. 4. Arquitetônica dialógica. 5. Ideologia do cotidiano. I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força maior que me rege. Aos meus pais Edilucia Santos e José Celso Oliveira por me darem o privilégio à vida. A vocês, o meu amor incondicional, pois nunca colocaram barreiras nos meus sonhos e me ensinaram a sonhar com os pés no chão!

Aos meus familiares, à minha tia-madrinha Lusanira (Lua), aos meus irmãos Celso, Luciene e Ednaldo. Aos meus sobrinhos queridos Erick, Heitor, Sophia, Arthur e Celso Ricardo.

Ao grupo LELIC pelo aprendizado! À minha orientadora Margarete Axt pela acolhida, cuidado e precisão no processo de formação.

À Erilma Rigaud pela amizade, pela escuta e carinho de sempre. Às “amigas guerreiras” Célia, Sheila, Nina Rosa, Márcia, Taisa e Luana. A vocês o meu caloroso agradecimento por estarem comigo nesse trajetar e por torcerem sempre por minha vitória.

À professora Clarice Salete Traversini pela atenção e cuidado ao meu processo formativo, esse que se fez concomitantemente ao fazer profissional.

Ao CNPQ, por viabilizar minha formação por um dado período desses quatro anos de doutorado. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao meu cúmplice, amado, namorado, companheiro Marino Rosado que estive/está sempre ao meu lado!

Às vozes que sustentam essa tese.

Seguimos!

*Quando assinei meu tempo, a escrita virou ato!
Quando tomei marolas de um tempo não meu, a escrita foi puro formato!
Aline Santos Oliveira, outono de 2018.*

RESUMO

Inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição/Criação – LELIC -, essa tese se sustenta em conceitos bakhtinianos e em uma metodologia dialógica de produção de dados e de análise interpretativa de enunciados. O campo empírico diz respeito a um curso de formação continuada de docentes em serviço, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do qual a pesquisadora participou como cursista em uma das turmas de formação. A pesquisa foi realizada num município da região metropolitana de Porto Alegre/RS entre os anos de 2013 e 2015. A tese ganha materialidade através de enunciados-relatos referentes ao curso, produzidos tanto por sujeitos em formação, quanto por formadores. Tais enunciados-relatos foram analisados em contraposição, seja a documentos oficiais norteadores da formação continuada no contexto brasileiro, seja a artigos de pesquisadores e concepções de formação continuada. Esse arcabouço discursivo mostra como os planos programáticos ideológicos se projetam sobre uma ideologia do cotidiano atravessada pela arquitetura dialógica eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim.

Palavras-chave: Educação. Formação docente em serviço. PNAIC. Arquitetônica dialógica. Ideologia do cotidiano.

ABSTRACT

Registered in the Postgraduate Program in Education, of the College of Education, of the Federal University of Rio Grande do Sul, in the Laboratory of Studies in Language, Interaction and Cognition / Creation - LELIC - this thesis is based on Bakhtinian concepts and in a dialogic methodology for data production and interpretative analysis of statements. The empirical field is related to a continuing training course for teachers in service, in the context of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), of which the researcher participated as a cursist in one of the training groups. The research was carried out in a municipality of the metropolitan region of Porto Alegre/RS between the years of 2013 and 2015. The thesis gains materiality through statements related to the course, produced both by subjects in training and by tutors. These statements were analyzed in contrast, either be with official documents about continuing education in the Brazilian context, or with articles by researchers and conceptions of continuing education. This discursive framework shows how the programmatic ideological plans project about an ideology of everyday life crossed by the dialogical architectural I-for-me, i-for-another, another-for-me.

Keywords: Education. Teacher training in service. PNAIC. Dialogical architecture. Ideology of everyday life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Fundadores da Política Pública e elementos basilares de suas análises	51
Figura 1 - Contrato Didático - PNAIC/2013	86
Figura 2 - Organicidade PNAIC.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TEORIA-METODOLOGIA: UM MODO SINGULAR DE FAZER-COMPOR PESQUISA	16
2.1 O DIALOGISMO	16
2.1.1 Alteridade e Arquitetônica	18
2.1.2 Ideologia e valor axiológico	19
2.1.3 Macropolítica e Micropolítica	23
2.1.4 O conceito de enunciado	24
2.2 PLANOS QUE CONSTITUEM A METODOLOGIA DA PESQUISA	28
2.2.1 Plano de implicação-vivenciação.....	29
2.2.1.1 Procedimentos metodológicos	29
2.2.1.2 Sujeitos da pesquisa	30
2.2.1.3 Dados	31
2.2.2 Plano de distanciação-explicação	33
3 UMA ABORDAGEM DE CARÁTER HISTÓRICO ATRAVESSADA POR SENTIDOS DE CONSCIÊNCIAS PARTICIPANTES	36
4 UMA TESSITURA SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE	50
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS ESTÉTICAS	53
5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM INSTRUMENTO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM SERVIÇO	76
5.1 MATERIAIS DIDÁTICOS.....	79
5.2 AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA	80
5.3 GESTÃO, MOBILIZAÇÃO E CONTRATO SOCIAL.....	81
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENCIAL PARA PROFESSORES E ORIENTADORES DE ESTUDOS	82
6 UM TRAJETAR PELOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC: PLANO DA MICROPOLÍTICA	85
6.1 ELEMENTOS DO CONTEXTO	85
6.2 PROFESSORA ALFABETIZADORA: UMA INTERPRETAÇÃO SOBRE O PACTO	90

6.3 REPETIR O IRREPETÍVEL: PROCESSOS DE (IN)VISIBILIDADES DE UMA FORMADORA/ORIENTADORA DO PACTO	93
6.4 TENSÕES ENTRE DIMENSÕES ARQUITETÔNICAS: O SER-EM-PROCESSO	98
6.5 O 'DEVE SER' TECIDO PELO OUTRO (PALESTRANTE – REPRESENTANTE DO PNAIC)	106
7 PARA ONDE APONTAM PISTAS TECIDAS NUM TRAJETAR POR ARQUITETÔNICAS DE SUJEITOS EM RELAÇÃO COM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO?	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS	128
ANEXO I - Protocolo junto à prefeitura para ter acesso a documentos sobre o PNAIC - 2016	129
ANEXO II - Segundo protocolo de solicitação de informações sobre o PNAIC - 2018	130
ANEXO III - Enunciado-relato de Luisa Mahin	131
ANEXO IV - Enunciado-relato de Tereza de Benguela	133
ANEXO V - Enunciado-relato de Marielle Franco	136
ANEXO VI - Enunciado-palestra de Palestrante	141
APÊNDICE	153
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Informado	154

1 INTRODUÇÃO¹

Inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, e sustentada pela ótica bakhtiniana, a escrita dessa tese se apresenta como um delineamento ético-estético, de acabamento provisório, pois não tem, aqui, a intenção de findar a discussão que emergiu da experimentação de modos de formação docente continuada em serviço vivenciados pela pesquisadora.

Ao ingressar, no ano de 2009, no grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição/Criação – LELIC, localizado na Faculdade de Educação, da Universidade do Rio Grande do Sul, passei a participar de um modo de *fazer-compor* formação docente continuada em serviço: uma rede de ações constituída a partir de uma pragmática pautada num exercício ético-estético-político de pensar a educação, o projeto Civitas.

Entendo essa pragmática enquanto

[...] o mútuo compromisso entre uma ética da alteridade e uma estética da existência, no âmbito de uma arquitetura dialógica da linguagem que ressoa o ato responsável; e a não desvinculação dos produtos culturais (teóricos, estéticos...) do ato concreto e subjetivo de agir-pensar-sentir que os produz. (AXT, 2016, p. 23).

O projeto Civitas, uma ação institucional do LELIC/UFRGS iniciado em 2002, constitui-se desde então como uma proposta de formação docente em serviço tecida a partir de uma trama dialógica entre sujeitos em contextos escolares, que acontece por meio da adesão, da escuta, da coexistência. Movimentos que se inscrevem no contexto formativo como constituintes do

¹ Necessário explicar o porquê da variação de pessoa verbal ao longo do texto. A escrita foi realizada ora com a utilização de primeira pessoa do singular, ora com o emprego de primeira pessoa do plural, ora com o uso da forma impessoal. Isso se deve ao fato de, em certos momentos, a minha voz de pesquisadora se distinguir de minha voz de cursista partícipe do Programa de Formação em análise. Como cursista do PNAIC, pareceu-me estranho falar desse processo, em alguns momentos, como algo que se aparta da minha própria trajetória de formação, como se eu não fizesse parte dessa comunidade de docentes cujos processos estão sendo por mim analisados. Assim sendo, peço, aos leitores, a compreensão quanto a tal desarmonia gramatical, que me parece necessária a fim de manter a coerência entre o modo de dizer e o que é proposto neste trabalho.

processo de criação e, sobretudo, no reconhecimento do outro como legítimo no acontecimento-formação.

Dentre os eixos que o sustentam (o projeto Civitas), a linguagem e a interação são os que reverberam intensamente no meu trajetar profissional. Desde esse lugar, a ambiguidade de sentidos emergente no campo educacional e, em especial, da formação docente me move a conhecer mais os trajetos produzidos em processos de formação continuada dos mais diversos formatos e suas ressonâncias no fazer docente.

Diante de tal contexto, é importante ressaltar que esse movimento formativo que se faz a partir do Civitas, por via da interface pesquisa-formação, já resultou em inúmeras publicações em bases indexadoras nacionais e internacionais, em capítulos e na publicação de um livro, bem como na produção de dezenas de trabalhos de conclusão no âmbito de graduação e pós-graduação (dissertações e teses). Trabalhos esses que contribuem para o aprofundamento da discussão e tessituras de modos de formação docente em serviço, em especial, para professores da Educação Básica em contextos local, regional, nacional e internacional, ao levarmos em consideração os convênios interinstitucionais assinados com outro país (Moçambique) por via de editais fomentados por agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Tendo meu fazer orientado por essa concepção, em 2013, como professora concursada de uma rede municipal de ensino, da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, fui informada pela gestão da escola na qual atuava que, por lecionar no primeiro bloco do ensino fundamental (que abrange 1º, 2º e 3º anos), eu deveria participar de uma formação continuada, ação oriunda de uma política pública nacional.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa² (PNAIC) foi apresentado num encontro, realizado num sábado, no final de abril de 2013, com professores da rede que atuavam no primeiro bloco do ensino fundamental da Educação Básica, e demais atores definidos: orientadores de estudos (professores selecionados da própria rede de ensino); coordenadora municipal do Pacto (integrante da equipe gestora da secretaria municipal de educação);

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se configura como uma ação/um programa de uma política pública. E por ser representante dessa, nesse escrito, é referenciado como tal.

docentes da universidade que respondiam pela formação do PNAIC na região; representantes da prefeitura e demais responsáveis pela implementação da política pública no município.

Diante de todo aquele aparato, indaguei sobre o processo de seleção dos profissionais ali presentes, em especial, sobre a seleção dos orientadores de estudos, sendo esses servidores municipais vinculados à secretaria de educação. Fui informada que o trâmite de seleção se deu, majoritariamente, pelo *e-mail* institucional – instrumento de comunicação que, na época, pouco era utilizado pelos docentes –, priorizando profissionais da rede com experiência no Programa Pró-Letramento³.

A partir da apresentação realizada referente à proposta e aos objetivos do Pacto, inquietações foram emergindo, em especial, como o professor se localiza e se constitui nesse espaço de delineamento de práticas pedagógicas (pelo menos, essa foi a primeira impressão que tive, o Pacto como espaço de delineamento de práticas pedagógicas) e como essa proposta de formação docente em serviço dialoga com as realidades das salas de aula de professores alfabetizadores, seus devires formativos e suas visões de mundo.

Foi a partir de enunciados proferidos nesse encontro de apresentação da ação de formação continuada, que me debrucei sobre o Pacto. Desse processo, apresentou-se a seguinte problematização: Quais sentidos são produzidos por professoras alfabetizadoras de uma dada turma em relação/interação com uma política pública nacional de formação docente em serviço e como essa opera junto ao contexto também formativo de uma rede municipal de ensino?

Como fio condutor dessa tese, o objetivo geral envolve interpretar, a partir de enunciados de sujeitos participantes, arquitetônicas que emergiram no contexto de uma sala de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, num município da região metropolitana de Porto Alegre, entre os anos de 2013 e 2015. Nesse percurso, os objetivos específicos se desdobram em:

³ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/nas séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2018).

- analisar o entendimento do PNAIC, através de enunciados de gestores/professores universitários, sobre a organicidade teórico-metodológica da formação continuada e suas ressonâncias no trabalho docente de professores alfabetizadores cursistas;
- analisar, através de enunciados, os sentidos produzidos por orientadoras de estudos, tanto no processo de formação para o exercício de tal atividade, quanto no efetivo exercício, *in loco*, como formadoras de professoras alfabetizadoras, de uma turma do PNAIC, num município da região metropolitana de Porto Alegre/RS;
- analisar enunciados de professoras alfabetizadoras, de uma turma de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, delineando trajetos emergentes da relação com a formação continuada em serviço, oriunda de uma política pública.

Nessa trama enunciativa, a tese ganha materialidade. A mesma está organizada em sete trajetos. Na introdução, apresento o contexto da tese, inquietações e os objetivos da pesquisa.

Em seguida, a abordagem conceitual-metodológica constituída a partir de escritos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) é apresentada. Conceitos que fundamentam a análise dos enunciados produzidos por sujeitos de linguagem em interação com a ação de formação continuada em serviço oriunda de uma política pública, o PNAIC. Emergindo desse emaranhado conceitual, é apresentada a metodologia da pesquisa atravessada por planos que abarcam a imersão da pesquisadora, a produção e a análise do *corpus* no contexto da investigação realizada.

Após a apresentação do percurso conceitual-metodológico, no terceiro capítulo, discorre-se sobre documentos legais, no âmbito nacional, que tematizam a formação continuada. Documentos compreendidos, nessa tese, como enunciados que demarcam posicionamentos axiológicos sobre a temática.

É importante ressaltar que todo material aqui interpretado, seja esse artigo, documentos legais, trechos de diálogos oriundos do caderno de anotações da pesquisadora, relatos de professoras alfabetizadoras, de orientadoras de estudos e grupo gestor do PNAIC no município pesquisado, teses e demais trabalhos assinados pelo LELIC, enfim, todo material é

considerado enunciado que demarca lugares, tempos, espaços, valores axiológicos na tese.

O quarto capítulo apresenta interpretações sobre política pública e algumas interfaces desse conceito em contextos educacionais.

O quinto capítulo adentra o contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apresentando elementos que o constituem, dando destaque à ação de formação continuada de professores alfabetizadores que, juntamente com outras ações, tem como objetivo maior a alfabetização de crianças até os oito anos de idade no contexto nacional.

Posteriormente, no sexto capítulo, a pesquisadora se debruça sobre enunciados produzidos na interação entre sujeitos de linguagem e a proposta de formação continuada, numa tessitura de sentidos emergentes da micropolítica, revelando arquitetônicas que irrompem desse encontro.

O sétimo capítulo apresenta um acabamento desse ato de pesquisa e suas contribuições para a formação continuada de professores em serviço, seja essa por via de uma política pública ou a partir de outro formato de formação continuada, no âmbito da educação, em especial, na Educação Básica.

2 TEORIA-METODOLOGIA: UM MODO SINGULAR DE FAZER-COMPOR PESQUISA

Esse trajeto da tese revela um modo de fazer pesquisa sustentado por conceitos bakhtinianos. Um fazer que ganha materialidade na relação entre eu-outro em diálogo; um eu atravessado pela alteridade de horizontes (outros) e valores axiológicos que se revelam no ato enunciativo de sujeitos em interação. É no diálogo que emergem e se capturam sentidos das consciências participantes que dão corpo à diversidade que povoa um tema, um acontecimento.

Nessa perspectiva, apresentamos o aporte teórico da tese; em seguida, a metodologia de pesquisa. Esse capítulo é composto por duas seções. Na primeira é apresentado o conceito de dialogismo na perspectiva bakhtiniana seguido de quatro subseções que abarcam outros conceitos que sustentam o trajeto discursivo da tese. Em seguida, discorro sobre a metodologia de pesquisa tecida a partir de dois planos, pautada no pressuposto dialógico bakhtiniano.

2.1 O DIALOGISMO

Dentre os teóricos basilares do LELIC, a tese se sustenta nos escritos de um deles – o filósofo russo Mikhail Bakhtin, tendo como ponto de partida o conceito de dialogismo.

O dialogismo, em Bakhtin, se apresenta como um movimento que vai ao encontro do que está na ordem da vida e acolhe movimentos únicos e autorais que se dão a partir das relações dialógicas, reconhecendo, no mínimo, dois centros de valores que não coincidem, em interação. Para o autor (BAKHTIN, 2010a, p. 323),

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos no discurso (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos). (grifo do autor).

E ainda...

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2010a, p. 323).

A concepção de dialogismo vai de encontro ao que o autor descreve como monologismo. Para o autor (BAKHTIN, 2010a, p. 348), “O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônoma-responsiva, de outro *eu* (tu) isônomo”. E completa:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2010a, p. 348).

Nesse encontro entre duas consciências, Bakhtin sinaliza para dois movimentos emergentes na interação e interligados entre si: o movimento ético, onde o eu, num agir empático com o outro, vivencia “[...] axiologicamente o mundo de dentro dele tal quão ele o vê [...] como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração [...])” (BAKHTIN, 2010a, p. 23), e, ao retornar para o seu lugar, com um excedente de visão enriquecido de elementos transgredientes, o movimento estético, onde o eu completa “[...] o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, [e assim] convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir [...] da minha vontade e do meu sentimento” (BAKHTIN, 2010a, p. 23).

Esses são conceitos que contribuem para o delineamento metodológico do LELIC. Axt (2008; 2016) afirma que a metodologia orientada pelo movimento ético-estético, emergente de interação dialógica, se inscreve num fazer-compor pesquisa sustentado por planos interdependentes, os quais, no decorrer da mesma, tecem sentidos e interpretações únicas que sinalizam para uma arquitetônica própria da pesquisa.

2.1.1 Alteridade e Arquetônica

No contexto da pesquisa, o exercício da alteridade, tecido no dialogismo pelos sujeitos envolvidos, revela arquetônicas de modos de estar e interpretar o mundo. Para Bakhtin, a alteridade emerge na inscrição de unicidade de cada sujeito em interação, tensionando e nutrindo a variedade dos sentidos ali revelados. É a ambiguidade de interpretações que aponta para o eu sempre atravessado pelo outro. Para Amorim (2002, p. 8), o conceito de alteridade nos escritos bakhtinianos se mostra radical por desdobrar os “[...] lugares enunciativos ao infinito [...]”, onde “[...] uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar”.

O conceito de arquetônica, aqui, se revela como ativismo de uma consciência participante que experiencia o mundo numa relação ético-política construída na interação dialógica com o outro, seja esse uma obra ou um sujeito, onde “[...] a singularidade ou unidade não pode ser pensada; ela só pode ser participativamente experimentada ou vivida (BAKHTIN, s/d, p. 30)”. Para Bakhtin (2012, p. 142),

O princípio arquetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro; e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos do existir.

Nessa perspectiva, Sobral (2014, p. 110), afirma que

O conceito de arquetônica surge na obra de Bakhtin vinculado a considerações acerca da relação entre a arte e a vida na existência humana e sobre a responsabilidade (responsabilidade *por* e responsividade *a*) como aquilo que garante a unidade interior dos elementos que constituem a pessoa [...].

Assim, entendo como arquetônica a inscrição de atos responsáveis e axiológicos do sujeito em-processo-de-Ser, em relação com o outro, no acontecimento. Segundo Bakhtin, a arquetônica ganha contornos no acontecimento como ato emergente da relação entre três dimensões: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

O *eu-para-mim* “[...] é imanente à vida vivenciada por dentro [...], são valores individualistas, mas esse individualismo imediato, ingênuo, não está

dissociado do mundo dos outros, está familiarizado com a existência da alteridade” (BAKHTIN, 2010a, p. 142-143); o *eu-para-o-outro* é aquele que me dá acabamento externo, onde “[...] meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 54); o *outro-para-mim* “[...] está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa. Enquanto isso, eu vivencio minha própria consciência como se ela estivesse a abarcar o mundo, a abrangê-lo e não alojada nele” (BAKHTIN, 2010a, p. 37). É pelas configurações arquitetônicas diversas que a relação entre as dimensões arquitetônicas assume que a ideologia se manifesta no cotidiano dos enunciados.

Segundo Bakhtin (2012, p. 143),

Esta divisão arquitetônica do mundo e eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. Esta arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado [*danai zadana*], porque é a arquitetônica de um evento. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada, na qual eu serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar [*zadannyi*], da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável [...].

Para o autor (2012, p. 119):

Se me abstraio deste centro no qual se dá minha participação singular no existir – e, além do mais, não faço apenas abstração da sua especificação conteudística (especificação espaço-temporal, etc.), mas também da sua afirmação real sobre o plano emotivo volitivo – inevitavelmente a singularidade concreta e a realidade necessária do mundo se desintegram; o mundo se despedaça em momentos e em relações abstratamente gerais [...].

No contexto da tese, o conceito de arquitetônica é relevante ao sustentar a interpretação de cada enunciado-relato dos sujeitos participantes e a intensidade das dimensões arquitetônicas no agir dos mesmos.

2.1.2 Ideologia e valor axiológico

O conceito de ideologia nos ajuda a entender planos percorridos pelos sujeitos ao sustentarem seus posicionamentos em diversas situações, em diversos contextos. Para o autor (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006), existem, no mínimo, dois planos valorativos que se relacionam. A ideologia oficial que tem

como objetivo implantar uma única visão de mundo e ordenamento e a ideologia do cotidiano que emerge de sistemas de referências do sujeito. “A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 123). Ambas constituem uma relação da qual resulta uma refração no ser ou no signo.

Segundo Bakhtin, sistemas ideológicos de caráter moral social, da ciência, da arte e da religião, que dão corpo à ideologia oficial, cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercendo sobre essa uma grande influência. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que esses produtos ideológicos mantêm uma relação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se de sua dinâmica ao serem submetidos à sua avaliação crítica viva – “[...] única razão de ser de toda produção ideológica [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 123).

Essa avaliação crítica, no seio da ideologia do cotidiano, produz novos contornos sobre o produto ideológico (obra) e, a cada momento histórico, para se manter vivo, o produto ideológico deve manter ligação estreita com a ideologia do cotidiano. É importante ressaltar que essa ligação se dá em vários níveis conforme os horizontes (entendimento de mundo) dos sujeitos envolvidos, implicando no posicionamento axiológico em relação ao produto ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Nesse contexto, o conceito de signo se apresenta relevante ao corroborar com a interpretação de enunciados emergentes no âmbito dessa tese no intuito de capturar pistas de processos de sobrecodificação e/ou de autoria que daí emergem, pois

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 2006, p. 31)

Cada campo ideológico compreende a realidade à sua maneira, contudo, esse modo singular de inscrever a realidade se revela somente em interação verbal, da qual emergirá suas tensionalidades e possíveis refrações no signo e/ou no ser.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (BAKHTIN, 2006, p. 43).

Conforme afirma Bakhtin/Volochínov (2006), a transformação do signo ou sua plasticidade está diretamente ligada a uma mudança na organização social e pela maneira que as partes integrantes dessa organização interagem.

É preciso uma nova configuração nas relações sociais, entre sujeitos de esferas diferentes, intentando que a comunidade semiótica acolha sentidos e vozes e não as selecione de maneira a atender uma única tendência, tornando-a majorante (ideologia oficial) no que tange ao comportamento e pensamento, a uma única realidade.

Podemos perceber que a linguagem se mantém viva e se produz nesses ‘embates’ de posicionamentos axiológicos em interação, que variam de acordo com a percepção de mundo de cada sujeito. Essa interação pode acontecer entre sujeitos de um mesmo contexto ou entre contextos diferentes, ambas relações implicam em deslocamentos, em posicionamentos axiológicos que não necessariamente coincidem. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006).

Miotello (2014) afirma que a relação de ‘confronto’ entre sentidos é intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais. E, em cada uma delas, os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço do interesse desse e/ou daquele grupo. Para Bakhtin (2014, p. 34): “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. E afirma que: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 2014, p. 34).

Nesse contexto, a palavra se apresenta como agente e memória social, composta por valores axiológicos controversos que habitam as relações e conflitos sociais. Compreendida como arena ideológica, Stella (2014) nos apresenta, pautada nos estudos bakhtinianos, o conceito de palavra como

[...] produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social (leia-se aqui ideológica), tornando-se *signo ideológico* porque acumula

as entonações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. (STELLA, 2014, p. 178).

O conceito de palavra, nessa perspectiva, é definido a partir de quatro propriedades: a) a pureza semiótica, propriedade que permite a palavra enquanto signo ideológico circular em diferentes esferas de comunicação social; b) possibilidade de interiorização que se refere à palavra como único dispositivo de contato entre o meio interior, constituído por palavras, e o meio exterior, construído por palavras, produzindo uma relação de tensão dinâmica da palavra enquanto signo ideológico; c) participação em todo o ato consciente, tanto dos processos internos, quanto nos processos externos de circulação nas esferas ideológicas d) a neutralidade, como meio que pode ser utilizado, tanto pelo falante, quanto pelo interlocutor, assumindo qualquer concepção ideológica. (STELLA, 2014)

Tais propriedades possibilitam uma análise de enunciados produzidos entre esferas sociais, na interação de gêneros linguísticos, voltados para um mesmo conteúdo, ou tema. Considera-se que as palavras, no contexto de análise, se constituem enquanto signos ideológicos de cada esfera social, de cada enunciado tecido pelo falante e pelo interlocutor, em interação.

Nesse plano de discussão do construto de ideologia no contexto de análise do *corpus* de pesquisa, deslizamos a abordagem para *posição axiológica* que se apresenta nos enunciados, por possibilitar a interpretação do lugar de onde o sujeito fala, dos sentidos que emergem quando levamos em consideração o plano de formação docente. Ademais, permite analisar o(s) modo(s) como o exercício empático opera na trama dialógica, ampliando ou restringindo horizontes, devires coletivos e/ou individuais.

O giro de problematização se dá a partir de um exercício sutil de escuta das entrelinhas dos enunciados, tecendo pistas de uma arquitetura que escapa da localização/delineamento de uma leitura cognitiva. A ideologia se revela na micropolítica através do ato de enunciar. Assim, o conceito de valor axiológico se apresenta, nessa escrita, como inscrição do ser-em-evento no acontecimento. Uma assinatura do *eu* que emerge por via do enunciado, onde o ato interpretativo do pesquisador não intenta classificar essa interação como “[...] estimulador físico dos estados fisiológicos e psíquicos ou então [que] deve

receber uma designação prática e utilitária qualquer” (BAKHTIN, 2010b, p. 20), mas se propõe a capturar pistas de planos constituintes de arquitetônicas (eu-para-mim; eu-para-o-outro; o outro-para-mim) que se revelam a partir dos enunciados de sujeitos em interação, apontando para refrações emergentes nesse encontro e para a multiplicidade de sentidos/signos que atravessam contextos de formação docente continuada em serviço.

2.1.3 Macropolítica e Micropolítica

Nos contextos em que se inscrevem os enunciados dos sujeitos, intentamos sinalizar para valores axiológicos que os constituem e o impacto desses nos atos dos sujeitos participantes. Ou seja, ao discutirmos a implementação/efetivação de uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores de abrangência nacional, é fundamental acessarmos deslizamentos de sentido produzidos pelos sujeitos e ressonâncias respectivas emergentes desse acontecimento atravessado pelas micro e macropolítica.

Segundo Neto (2015, p. 398), o conceito de micropolítica, pautado nos escritos de Deleuze e Guattari, diz respeito a “[...] uma política imanente de atenção ao acontecimento, que inova ao não postular um modelo prévio e transcendente de sociedade ideal”. Enquanto a macropolítica “[...] opera por meio de uma organização binária, classificatória, assumindo um formato de macrodecisões” (NETO, 2015, p. 403).

Quando nos debruçamos sobre os encontros entre uma macropolítica - plano que “[...] atua, de forma constitutiva, tanto pela captura e regulamentação de fluxos que emergem, por demanda, numa determinada área ou segmento da sociedade [...], quanto pela indução estratégica [...]” (AXT; MARTINS, 2008, p. 135) – de formação docente em serviço e uma micropolítica – plano “[...] de formas e movimentos próprios [...] mais flexíveis, de percepções e sensações, de sentimentos e conversa, enfim, segmentações finas (também inconscientes) de uma economia ao nível molecular dos desejos, das crenças [...]” (AXT; MARTINS, 2008, p. 135-136) – do fazer docente – em nosso caso, ambas se

confrontando em uma sala de formação, com extensão à sala de aula; uma tecida num contexto alimentado por análise de dados estatísticos e demais indicadores, e a outra que emerge num contexto menor, mas não menos complexo, de um todo engendramento particular e local -, notamos que nem sempre esses encontros se afetam e/ou produzem refrações nas partes envolvidas.

Quando se tocam e produzem, no plano da micropolítica, responsabilidade, afecções, desejos, essa experiência se apresenta como um enredo do *coexistir na diferença* (AXT; MARTINS, 2008), que se coloca como um intenso exercício ético-estético, de acolhimento da pluralidade de vozes, de tensionalidades que emergem de suas fronteiras, numa intensa interação entre sujeitos. Caso contrário, as ações se caracterizam por um fazer classificatório/binário que expropria parte dos sujeitos envolvidos no plano decisório e criativo.

A partir das vozes que atravessam os planos da tese, os conceitos de macropolítica e micropolítica se fazem relevantes, ao nos permitir interpretar elementos constituintes desses planos relacionais/ideológicos e como eles operaram no acontecimento de formação continuada, numa turma de professoras alfabetizadoras, incidindo nos atos dos sujeitos envolvidos.

2.1.4 O conceito de enunciado

Ao iniciar os estudos em Bakhtin, no LELIC, e perspectivá-lo em contextos educacionais, o conceito de enunciado arrebatou para si uma atenção especial pela sua potência de evidenciar lugares, temporalidades, devires e singularidades, planos polifônicos, provocando deslocamentos de linhas de segmentaridade⁴, do instituído, que tendem a nos fixar e produzir uma perspectiva de vida pautada em racionalidade e previsibilidade. Para Bakhtin

⁴ O termo segmentaridade se aproxima, aqui, do conceito de segmentaridade linear “[...] que traça retas, onde os segmentos representam episódios que se sucedem (ESCÓCIA; KASTRUP, 2005, p. 299)”.

(2010b, p.153), “[...] o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece [...]”.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que se debruçou sobre a linguagem, apontando o enunciado como unidade orgânica de comunicação discursiva e de análise interpretativa, por se diferenciar de algo mecânico e/ou predefinido por leis, afirmando essa unidade viva como plano constituído e constitutivo de valor axiológico e político, tecida por sujeitos (de linguagem) em interação dialógica, na qual encontram-se envolvidos.

Para Oliveira (2013, p. 58), o enunciado se apresenta como “[...] o posicionamento axiológico que se inscreve numa relação dialógica entre sujeitos situados, atribuindo novo sentido ao acontecimento, tecendo trajetos únicos, reais.”

Nos estudos bakhtinianos, o enunciado se apresenta como unidade na comunicação discursiva, onde o falante inscreve seu posicionamento na perspectiva de um ato responsivo do interlocutor. Composto por conteúdo temático, estilo e construção composicional, ou seja, fruto de uma contemplação ético-estética situada, o enunciado apresenta-se na interação dialógica como um posicionamento acabado (conclusibilidade), de modo provisório, pois o interlocutor não tem como se posicionar perante algo inconcluso, onde: “Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2010a, p. 275). Para o autor,

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...]. (BAKHTIN, 2010a, p. 272).

Para Bakhtin, o acabamento do enunciado permite um ato responsável por parte do ouvinte (sujeito também ativo na relação), isto é, uma resposta implicada do sujeito para o qual o enunciado foi direcionado – relação *eu-outro* –, e está sustentado por três elementos atrelados à inscrição do enunciado e associados a conteúdo temático, estilo e construção composicional:

1) exauribilidade do objeto e do sentido (ou seja, o falante se sente contemplado na sua fala ao expressar, naquele momento, seu pensamento/ideia); 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do

falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. (BAKHTIN, 2010a, 281).

O tema do enunciado em algum momento já foi produzido e problematizado em espaços-tempos, ou contextos históricos diferentes, por isso, a concepção como um plano vivo e orgânico que se produz constantemente. “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2010a, p. 289). Segundo o autor, “As unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e são ligadas entre si por relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010a, p. 335).

Ao apontar que o enunciado se produz no amálgama de elementos constitutivos de um dado contexto, como um ato situado no evento singular do existir, que emerge na interação de duas consciências que não coincidem, Bakhtin sinaliza para a existência da pluralidade na cadeia discursiva e de modos estilizados de enunciar conforme o contexto no qual o enunciado emerge.

Ao afirmar a existência de variações de estilos, Bakhtin (2010a, p. 61) apresenta-nos o conceito de gêneros discursivos, afirmando que “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. Contudo, essa variação, segundo o autor, não acontece fora da unidade nacional de uma língua, mas, sim, ganha elementos e sentidos específicos, dado o contexto.

Para Bakhtin (2010b, p. 96), a “[...] vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais [...]”. Essa concepção bakhtiniana nos possibilita uma análise sobre produções discursivas e axiológicas que emergem do encontro de consciências situadas, leia-se: encontro de planos espaço-temporais singulares – dimensões correlacionadas ao centro avaliativo concreto do Ser, não de modo sistemático, mas, sim, tecido pelos sentidos emergentes desse centro axiológico em relação –, mesmo quando discorrem sobre um mesmo tema, não se restringindo a uma classificação, modelagem, e, sim, tecendo singularidades enunciativas, “[...] destruindo as vizinhanças tradicionais das coisas, dos fenômenos, das idéias e das palavras [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 315).

Tendo o enunciado como um ato político, individual e ideológico, Bakhtin afirma que esse se produz dentro de um plano de valores que caracteriza um contexto discursivo muito particular, produzindo uma heteroglossia dentro da própria língua, constituindo os gêneros do discurso, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2010a, p. 262). Esses tipos se utilizam de material e intensidade de ‘sofisticação’ diferentes (BAKHTIN, 2010a).

Bakhtin sinaliza para a existência de dois tipos de gêneros discursivos – o gênero primário, de caráter discursivo imediato que caracteriza as relações cotidianas (conversas na praça; em corredores de instituições etc.) – pequeno tempo; e o gênero secundário, predominantemente escrito que incorpora e reelabora relações do cotidiano num formato mais organizado (cartas, romances, leis, textos científicos, banners etc.) – grande tempo.

Nessas relações discursivas, Bakhtin sinaliza para uma variação de tempo em relação à responsabilidade na interação dialógica. Para o autor, nas relações enunciativas do gênero primário, o tempo de responsabilidade costuma ser menor pela sua dinâmica. Já no gênero secundário, Bakhtin considera que o tempo de responsabilidade do interlocutor ao falante é maior porque ele perde “[...] sua relação imediata com a realidade dos enunciados alheios” (MACHADO, 2014, p. 161).

É o que Bakhtin (2010a) denomina de grande temporalidade, apresentando a obra de Shakespeare como exemplo de diálogo com outras (e a nossa) épocas. Para Bakhtin, nem o autor (Shakespeare), nem seus contemporâneos tinham a noção da grandiosidade e da duração de sua obra nos dias atuais, sinalizando que a linguagem, os gêneros discursivos estão inseridos na vida como movimentos orgânicos, diferenciando de um ato mecânico.

Ao discorrer sobre linhas de força entre enunciados e contextos, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006) se apresenta como um dos aparatos para ancorar e produzir a análise dos enunciados postos no contexto da pesquisa, “[...] por se tratar de um livro sobre as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais” (YAGUELLO, 2006, p. 14-15).

Singulares e únicos, os enunciados emergem de contextos atrelados a um determinado campo de comunicação e apresentam variações – gêneros do discurso. Esses inscrevem um posicionamento, portanto, são de ordens

axiológicas quando analisados a partir de contextos que conversam entre si, mas que possuem dinâmicas diferenciadas por localizarem-se num tempo, espaço e contexto histórico diferentes (BAKHTIN, 2010a),

Nesse sentido, quando os pontos de vista se encontram, eles não se fundem um no outro, mas eles saem enriquecidos desse encontro. Segundo Bakhtin/ Volochínov (2006, p. 31),

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo.

Assim, a trama da tese se apresenta como um plano de embates, de interação, delineando (provisoriamente) atos enunciativos dos sujeitos participantes desse acontecimento e revelando como, no plano da micropolítica, as macrodecisões são interpretadas e efetivadas pelos sujeitos participantes.

2.2 PLANOS QUE CONSTITUEM A METODOLOGIA DA PESQUISA

Pautada numa pragmática ético-estética e dialógica, a metodologia “[...] quer ultrapassar a idéia de justificativa, para avançar em direção à própria intencionalidade da pesquisa [...]” (AXT, 2008, p. 95). Engendrada a essa concepção, Axt (2011a) aponta para movimentos constituintes da metodologia da pesquisa que não obedecem a uma sequência. São movimentos que traçam planos interdependentes, mas aqui serão apresentados separados, no intuito de favorecer o entendimento de suas particularidades: 1) o plano de implicação-vivenciação (onde se encontram pesquisador e sujeitos da pesquisa, no campo empírico, constituindo as relações eu-outro, ético-políticas); 2) o plano de distanciação-explicação (retorno do pesquisador, do campo empírico a seu lugar, num processo de afastamento que lhe permite contemplar, do exterior do campo, as relações eu-outro e tecer uma interpretação sobre o vivido). Tais planos serão a seguir apresentados com mais detalhes.

2.2.1 Plano de implicação-vivenciação

Esse plano, do envolver-se, se constitui a partir do movimento de *implicação-vivenciação*, onde o *eu* reconhece o *outro* como elemento constituinte da relação e, num movimento ético, o *eu* se aproxima, se entrega provisoriamente a esse outro (não na sua totalidade, pois esse encontro pressupõe certa distância) para compreender o lugar de onde o *outro* enuncia. Para Axt (2008, p. 96), esse plano constitui “[...] simultaneamente processos de adentramento nos contextos em pauta e novamente outros tantos afastamentos”.

No contexto de pesquisa da tese, esse movimento correspondeu ao estar no campo, quando a pesquisadora decide permanecer como docente no primeiro bloco do ensino fundamental, confirmando sua participação na proposta de formação continuada para professores alfabetizadores oriunda de uma política pública - o querer “conhecer o outro” com o qual encontra-se em relação. E, adquire densidade pelo ato da pesquisadora de participar das aulas de formação, ao acessar materiais pedagógicos, ao solicitar depoimentos de professoras alfabetizadoras da turma na qual também foi cursista, e depoimentos de orientadoras de estudos e também de gestores da formação (coordenação municipal e integrantes da universidade responsável pela formação) no município onde a pesquisa ocorreu.

Nesse plano foram delineados os procedimentos metodológicos, os sujeitos da pesquisa, bem como os dados a serem analisados.

2.2.1.1 Procedimentos metodológicos

Ao se constituir num viés dialógico, esse plano metodológico teve como ferramentas o gravador, *e-mails*, o caderno de anotações de autoria da pesquisadora. Instrumentos de capturar vozes, trajetos, sentidos, cores, em especial, para essa tese, enunciados tecidos numa sala de formação do PNAIC, produzidos por professoras alfabetizadoras (cursistas), por orientadoras de

estudo; e, para além da sala de formação, enunciados tecidos numa palestra proferida por uma integrante da gestão responsável pela formação académico-pedagógica (universidade) e diálogos informais com a segunda coordenadora municipal do Pacto.

Um plano enriquecido pela multiplicidade de vozes que, agora capturadas, proporciona um aprofundamento de sentidos emergentes do acontecimento-formação.

2.2.1.2 Sujeitos da pesquisa

Além do diálogo estabelecido com escritos de pesquisadores (artigos) e documentos legais sobre formação continuada de professores, a pesquisa constitui-se, também, no plano da micropolítica, de vozes capturadas numa turma do PNAIC, formada por professoras alfabetizadoras (cursistas) e orientadoras de estudos, num município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, bem como enunciados de uma coordenadora municipal (em especial, dados informais referentes à estrutura do PNAIC no município) e de uma representante da universidade responsável pelo gerenciamento da formação na região, por via de uma palestra (2015), entre os anos de 2013 e 2015.

A turma acompanhada era formada por 25 professoras alfabetizadoras e uma orientadora de estudos. Esse era o formato padrão para cada turma do PNAIC no município.

No período da pesquisa, a estrutura do PNAIC no município apresentou, em 2013, 12 turmas. Em 2014, foram 10 turmas, e, em 2015, foram 08 turmas. O município teve duas coordenadoras locais, uma que atuou entre os anos de 2013 e 2014 e outra que atuou entre 2015 e 2016.

A turma referência da pesquisa era formada por professoras alfabetizadoras (desde a mais experiente a profissionais que pela primeira vez atuavam no ciclo de alfabetização) que atuavam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. É a partir dessas vozes que tecemos uma interpretação sobre os sentidos emergentes na interação entre a macro e a micropolítica referentes à

ação de formação continuada de professores alfabetizadores, cujo objetivo era alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Ao organizar a análise dos enunciados-relatos, foram utilizados codinomes no intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes. Nesse contexto, homenageamos mulheres negras como Luísa Mahin⁵ (codinome referente a uma professora alfabetizadora), Tereza de Benguela⁶ (codinome referente a uma orientadora de estudos) e Marielle Franco⁷ (codinome referente a uma professora alfabetizadora que também atuou como orientadora de estudos) que lutaram, ao longo da história nacional, pelo reconhecimento de sua cultura e, sobretudo, pela igualdade de direitos. Em um dos enunciados-relatos, utilizamos um codinome mais geral, *Palestrante* (codinome referente a uma pesquisadora e membro da gestão do PNAIC no município onde a pesquisa aconteceu), por entender que esse sujeito se apresenta como representante da ação formativa. Também utilizamos o codinome *Recôncavo*⁸ para referirmo-nos ao município onde a pesquisa foi realizada.

2.2.1.3 Dados

No exercício de *implicação-vivenciação*, não somente a participação nas aulas da formação, mas também - no intuito de aproximação dos sentidos

⁵ Nascida no início do século XIX, Luísa Mahin foi uma personagem parcialmente mitológica da história do Brasil, que, segundo a Fundação Palmares, teria sido uma ex-escrava de origem africana, radicada no Brasil, que teria tomado parte na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADsa_Mahin>. Acessado em 03 mar. 2018).

⁶ “Rainha Tereza”, como ficou conhecida em seu tempo, viveu no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Ela liderou o Quilombo de Quariterê após a morte de seu companheiro, José Piolho, morto por soldados. Sua liderança se destacou com a criação de uma espécie de Parlamento e de um sistema de defesa. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/>>. Acessado em: 04 mar. 2018.

⁷ Marielle Francisco da Silva, conhecida como Marielle Franco, natural da cidade do Rio de Janeiro, foi socióloga, feminista, militante dos direitos humanos e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020. Crítica da intervenção militar no Rio de Janeiro e da Polícia Militar, denunciava constantemente abusos de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Marielle_Franco>. Acesso em: 07 mai. 2018.

⁸ Região do estado da Bahia conhecida pela resistência às imposições do governo no período monárquico e pela riqueza cultural.

produzidos pelos sujeitos envolvidos - no âmbito da formação do PNAIC no município pesquisado, foram encaminhados *e-mails* para a lista de contatos da turma na qual fui cursista e onde as observações foram realizadas; *e-mails* direcionados especialmente para duas orientadoras de estudos que atuaram na turma foco da pesquisa; *e-mails* para a coordenadora municipal do Pacto – coordenação 2015-2016 (a primeira coordenadora, que atuou nos anos de 2013 e 2014, se aposentou e não tive contato; o contato era realizado via *e-mail* institucional e, após desligamento da servidora, o mesmo foi desativado); e *e-mail* para o grupo da universidade responsável pela gestão do programa no município.

Desse público, tive retorno de três professoras alfabetizadoras, sendo que uma dessas foi, em 2015, também orientadora de estudos de uma turma do PNAIC; e de uma orientadora de estudos que atuou no PNAIC entre 2013-2015 e, especificamente, na turma pesquisada no ano de 2014.

Junto à secretaria municipal de educação, entrei duas vezes com pedido protocolado para ter acesso aos documentos e demais registros sobre o PNAIC. A primeira solicitação, em 2016, foi negada e a segunda, após mudança de governo, em 2018, foi deferida. Contudo, não tive acesso a documentos legais sobre a implementação e a efetivação da formação do PNAIC no município e possíveis responsabilidades entre as partes envolvidas (município/instituição responsável pela gestão regional da formação).

Em resposta ao protocolo registrado, a coordenadora municipal do PNAIC, gestão 2015-2016, se colocou à disposição para responder sobre os trâmites da formação no município. Foram enviados vários *e-mails* seguidos de telefonemas. Na tentativa última de ter algo concreto, enviei perguntas por *e-mail*. Após inúmeros telefonemas, visando à confirmação de recebimento do “*e-mail-entrevista*”, a resposta tardia inviabilizou a análise do material enviado. Ou seja, por parte da coordenação municipal referente ao Pacto, não se tem material analisado de cunho oficial, apenas informações referentes ao número de turmas e calendário/horário.

Em 2015, ao saber que seria realizada uma palestra por uma das integrantes do grupo da universidade responsável pela formação, solicitei permissão à coordenação municipal do Pacto para ter acesso e gravei a mesma. Sobre os *e-mails* enviados à gestão do Pacto, grupo da universidade, os

interlocutores afirmaram que dados específicos sobre o município estudado deveriam ser solicitados na secretaria municipal de educação, inicialmente. Após, foi colocada a possibilidade de acesso aos documentos produzidos mediante conversa (presencial) prévia. Encontro inviabilizado devido à distância entre as partes.

Como resultado de todo o trâmite, o corpus da pesquisa é constituído por dois enunciados-relatos de duas professoras alfabetizadoras, sendo que uma foi, em 2015, orientadora de uma turma de estudos do PNAIC; um enunciado-relato de uma orientadora de estudos, em 2014, da turma em questão; a gravação de uma palestra proferida por uma componente do grupo da universidade responsável pela formação no município; e enunciados registrados no caderno da pesquisadora, que também participou da formação do PNAIC enquanto professora alfabetizadora no município em que a pesquisa aconteceu.

Os enunciados-relatos, juntamente com os fragmentos extraídos do caderno de anotações da pesquisadora, em relação à formação do PNAIC no cenário nacional, configuram um recorte pequeno, entretanto, no universo da turma de formação (25 professoras alfabetizadoras), o recorte foi significativo.

2.2.2 Plano de distanciamento-explicação

No segundo plano, o *plano de distanciamento-explicação*, onde o *eu* avalia axiologicamente, de um ponto de vista externo, o encontro com o *outro* após o exercício de experimentação, num movimento exotópico que lhe faculta um excedente de visão, tecendo elementos transgredientes emergentes do plano de *implicação-vivenciação*, só perceptíveis a partir do afastamento, agora do lado de fora do acontecimento, o ato interpretativo ganha densidade.

Esse é o plano no qual, segundo Axt (2008, p. 98), “[...] tanto as vozes dos participantes da experimentação, quanto as vozes dos autores de referência teórica e a do pesquisador-autor [...]” entram “[...] no âmbito de uma relação de confronto”. Movimento resultante de uma compreensão do plano de *implicação-vivenciação*.

Segundo Bakhtin (2010a, p. 332): “A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas) [...]”, afirmando, depois, que: “Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”.

O sentido de compreensão aqui sustentado não se apresenta como uma descrição do lugar do outro com os “olhos do outro”, mas, sim, como *compreensão criadora* assinada por um sujeito que experienciou o acontecimento. Para Bakhtin (2010a, p. 365-366),

A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa.

Nesse plano, os enunciados dos sujeitos participantes são organizados em blocos e são confrontados por outros enunciados. É um situar-se para tomar novas decisões; essas colocam em cena o jogo de enunciados, no campo empírico, jogo esse que é trazido à visibilidade pelos processos analítico-interpretativos. Para Axt (2011b, p. 113),

É por este plano que o pesquisador se afasta do plano no campo empírico da ação experimentada, para colocar foco na escrita do relatório de pesquisa (artigo, dissertação, tese). Este afastamento, que o filósofo vai chamar de ‘exotópico’, é estratégico, uma vez que permite ao pesquisador ajustar o *zoom* de sua lente, para olhar de longe o campo da ação investigativa, abrindo o campo empírico à ‘contemplação’, uma contemplação que se faz estética, pela relação (novamente) amorosa, empática, que o contemplador dirige ao agora ‘objeto de contemplação’.

Esse plano de *distanciação-explicação* do pesquisador, do campo empírico ao seu lugar, provendo-lhe um excedente de visão sobre o campo – produz um acabamento (provisório) do pesquisar, enquanto efeito de uma compreensão implicada e criadora (ou interpretação), sustentando posicionamento sobre a experimentação.

Axt (2016) compreende o ato de interpretar como a inscrição ativa dos sujeitos no contexto em questão. Para a autora,

Interpretar significa, nesta ótica, intervir, expressando alguma variação em meio ao que foi enunciado até então, algo que aí não tinha existência, e que deriva do modo como os enunciados se atualizam, produzindo percepções, afecções, emoções, acentos de valor que levam a interpretar; e do modo como o interpretador captura os efeitos de sentido emergidos dos enunciados no meio enunciativo e é por eles afetado. (AXT, 2016, p. 33).

As peças de análise revelam o contexto onde se apoia a tessitura interpretativa. Esse plano de *distanciação-explicação* manifesta-se, assim, como plano de “revelação de tendências” (AXT, 2016): no caso dessa tese, buscamos, a partir dos enunciados-relatos e palestra analisados, as tendências emergentes da interação entre uma micropolítica e uma macropolítica, que possam sinalizar para modos de fazer-compor formação continuada para professores, no âmbito da Educação Básica. E, é nesse percurso metodológico, tecido por via do dialogismo, que os conceitos apresentados emergem como fundamentais na atividade de interpretação realizada a partir do *corpus* de análise dessa tese.

Assim sendo, para chegar na análise dos enunciados, antes, vamos traçar os contextos macro (capítulos 3, 4 e 5) e micropolíticos (capítulo 6) que operam nesse escrito.

3 UMA ABORDAGEM DE CARÁTER HISTÓRICO ATRAVESSADA POR SENTIDOS DE CONSCIÊNCIAS PARTICIPANTES

Nesse trajeto da pesquisa, acessamos documentos norteadores da educação nacional que discorrem sobre a formação continuada. De certo, adentramos o caráter histórico que, assim como outras dimensões, tece sentidos que reverberam em nosso posicionamento frente ao vivido, ao acontecimento. Segundo Bakhtin (2010a), é relevante a orientação histórica na análise de dado enredo/contexto, ressaltando existir ligação contínua entre enfoques sincrônico e diacrônico bem como afirmando que, nos seus estudos, “[...] o ponto de vista histórico [...] foi [...] o fundo em que percebemos cada fenômeno que examinamos” (BAKHTIN, 2010a, p. 195).

Faraco (2011), no texto “Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares”, ressalta a abordagem histórica como elemento relevante da atividade estética, do posicionamento que emerge do encontro. Segundo o autor, ao tornar o social, o histórico e o cultural elementos intrínsecos do objeto estético,

[...] a estética bakhtiniana se livra de deslizar para formulações metafísicas (o estético reduzido a essências abstratas de beleza), ou para formulações psicologizantes (o estético reduzido a processos expressivos puramente mentais e subjetivos), ou para formulações empirizantes (o estético reduzido à forma do material), ou ainda para um formalismo desvinculado da história e do sociocultural (o estético reduzido a um em-si absoluto). (FARACO, 2011, p. 22).

Na perspectiva bakhtiniana, a valoração dos elementos históricos constitui, dentre outros elementos, o ato responsivo da consciência participante inscrito em um contexto real, não transcendente à sua existência.

Ao analisar documentos como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (2015) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica – educação infantil e ensino fundamental – (2017), que

organizam a educação no país, todos sinalizam para a relevância da formação continuada como uma ação atrelada à qualidade⁹ da educação.

São documentos norteadores que se apresentam como um construto sistemático, objetivando o delineamento, a atualização e a efetivação de ações no contexto educacional, por via de instrumentos diversos, dentre esses podemos citar a política pública. Esses documentos apontam para a cooperação entre entes federados como elemento importante na efetivação de objetivos traçados, em especial, no âmbito da formação continuada, conforme as realidades dos sistemas de ensino.

Documentos que têm uma estilística própria e “[...] implicam determinadas formas de orientação intencional, formas essas de interpretação e de apreciação concretas” (BAKHTIN, 2010b, p. 96). Para Bakhtin (2010b, p. 97), as estilísticas

[...] são realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se, impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos, a âmbitos expressivos de gêneros e profissões. [...].

Mesmo com um estilo próprio, tais documentos estão ligados a um contexto histórico, portanto, constituem, juntamente com demais estilos, a linguagem social, essa aberta a uma compreensão ativa (BAKHTIN, 2010b). Para o autor, a compreensão ativa é concreta, “[...] ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissolivelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência” (BAKHTIN, 2010b, p. 90).

O autor também nos chama a atenção para o fato de que: “A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 100). E, ressalta que “[...] as concepções ideológicas também são interiormente dialogadas e no diálogo externo sempre se combinam

⁹ Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), o conceito de qualidade no contexto educacional deve se dar em uma perspectiva polissêmica e se diferencia no tempo e no espaço. Para os autores, a qualidade da educação pode ser interpretada a partir do alcance de metas estabelecidas, sustentada por insumos e também pelo fazer dos profissionais da educação. Os mesmos citam diversos documentos de âmbito nacional e internacional para composição do entendimento sobre qualidade de educação, sinalizando para o impacto de dimensões extra e intra-escolares nesse contexto. Por se tratar de documentos oficiais, usaremos na tese essa concepção supracitada.

com as réplicas internas do outro, mesmo onde assumem forma acabada, externamente monológica” (BAKHTIN, 2010a, p. 199). Tal observação, como evidenciaremos nas análises, é importante, uma vez que nos leva aos deslizamentos da ideologia oficial à ideologia do cotidiano e às relações arquitetônicas dialógicas e de valor axiológico eu para mim, eu para o outro, o outro para mim.

Instituída após regime ditatorial vivido no país, a atual Constituição Federal da República Federativa do Brasil, datada de 1988, traz em seu texto a educação como um direito. Além disso, traz a gratuidade e o ensino médio como extensão da Educação Básica e, também, a garantia de atendimento a estudantes que não tiveram acesso à educação na faixa etária prevista pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em seu artigo nº 206, o qual descreve os princípios do ensino, menciona, entre eles, a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “VII - garantia de padrão de qualidade”. Percebemos uma relação entre tais princípios constitucionais e o contexto da tese e da política em estudo, pois eles estão intrinsecamente ligados à formação docente inicial e continuada, enquanto fatores que implicam na permanência da criança e do jovem na escola, bem como na diversidade de processos de produção de conhecimento que transitam no ambiente escolar. Contudo, a legislação não apresenta diretamente ponto específico à formação continuada de profissionais da educação¹⁰.

¹⁰ Conforme o artigo nº 61 da LDB nº 9394/96, entende-se como profissionais da educação “[...]os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017); V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). Entretanto, nessa escrita, temos como foco o item I, do artigo da lei em destaque.

O artigo nº 214, do documento supracitado, elenca como um de seus compromissos a “erradicação do analfabetismo”, dentre outras questões, a partir da articulação de um sistema nacional de educação, no intuito de efetivar ações frente aos dados históricos que evidenciam a baixa qualidade de processos formativos e lacunas presentes nas realidades educacionais do país. Conforme o referido artigo,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - **erradicação do analfabetismo**;

II - universalização do atendimento escolar;

III - **melhoria da qualidade do ensino**;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 – grifos meus)

Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão que tem em suas pesquisas a educação como categoria, em 2001, a taxa de analfabetismo nacional de pessoas com 15 anos ou mais era de 12,4%. Na região nordeste, esse percentual chegou, na época, a 24,3% (26,3% para homens e 22,4% para mulheres). Em região rural, esse percentual era ainda mais alarmante, com índice de 28,7% da população em âmbito nacional (30,3% para homens e 27% para mulheres).

Em dados de 2016, o Brasil apresentou cerca de 11,8 milhões de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, número que corresponde a 7,2% dessa faixa da população. Na região nordeste, essa taxa atingiu cerca de 14,8% e no sul do país 3,6% da população, segundo publicação da Agência de Notícias do IBGE, em dezembro de 2017, tendo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/2016) como base. É perceptível a diminuição no percentual referente ao analfabetismo entre os anos de 2001 a 2016, mas, em números absolutos, temos um grande desafio pela frente.

Não obstante, como fruto de movimentos sociopolíticos e desdobramento legal da Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, “[...] estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. Tal documento se apresenta como outro marco legal referente à formação inicial e continuada de professores em serviço, discriminando suas modalidades, níveis e espaços para a sua realização.

Na LDB nº 9394/96, do artigo nº 61 ao nº 67, temos a composição da seção *Título VI – “Dos Profissionais da Educação”*. Especificamente, o artigo nº 62 contém elementos referentes à formação docente, que corroboram com a sistemática apresentada na Constituição de 1988, ao afirmar que

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em **regime de colaboração**, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

§ 2º **A formação continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério poderão **utilizar recursos e tecnologias de educação a distância**. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. **Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação**. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996) (grifos meus).

O artigo nº 62 da LDB nº 9394/96 reafirma a relevância do regime de colaboração entre os sistemas de ensino para a promoção da formação continuada dos profissionais de magistério, já posta na atual Constituição Federal (1988); assegura que a formação continuada e a capacitação de profissionais do magistério possam ser realizadas na modalidade a distância; e reconhece o local de trabalho também como espaço de formação continuada para além de outras instituições. Apesar de utilizar-se do termo formação continuada ou aperfeiçoamento profissional continuado, o documento não detalha seu entendimento sobre formação continuada.

O artigo nº 63, da mesma lei, faz referência à realização de programas de formação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis, por

institutos superiores de educação e/ou universidades. Instituições, geralmente, cadastradas em programas de formação docente da União. No artigo nº 67 é declarada a responsabilidade dos sistemas de ensino (federal, estadual, do Distrito Federal e municipal) de promover formação continuada em seu inciso II.

Os pontos destacados na LDB nº 9394/96 não especificam o papel do professor nas propostas de formação continuada. São pontos que inscrevem deliberações mais gerais no âmbito da formação continuada, indicando modalidades, espaços formativos e instituições responsáveis por essa etapa de formação. O documento apresenta elementos mais estruturais em relação à formação continuada.

Nesse exercício de transitar pela legislação vigente sobre a formação docente continuada, discorreremos a seguir sobre pontos abordados pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

Como resultado de um forte embate político, o Plano Nacional de Educação se apresenta como planejamento sistemático de ações para efetivação de objetivos traçados para a educação brasileira num período de dez anos. Para alguns entusiastas, o Plano Nacional de Educação se apresenta como uma política de Estado já que qualquer governo, que assumir o direcionamento do país, deverá atender ao que está estabelecido no então documento.

O PNE atual (2014-2024) está organizado, essencialmente, em quatro blocos. O primeiro bloco aborda metas de caráter mais estruturantes, as quais têm como objetivo a garantia da educação como direito, a promoção do acesso e permanência, a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino obrigatório e outros; o segundo bloco discorre sobre a redução das desigualdades e caminhos para a equidade; o terceiro apresenta pontos sobre a valorização dos profissionais da educação; e o quarto bloco pondera metas referentes ao Ensino Superior (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2006).

Composto por vinte metas, temos, em consonância com o desenho do PNAIC, a meta 5, a qual assume como objetivo a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Segundo o Observatório do PNE (2006), 77,8% das crianças apresentam aprendizagem adequada em leitura, 65,5% em escrita e 42,9% em matemática. Em relação à formação

docente, os índices apontam que 49,1% dos professores que atuam no ensino fundamental possuem formação superior na área.

Tais dados mostram a necessidade de promover, avançar, dar acesso, problematizar e integrar os processos formativos que vêm sendo delineados e efetivados no país por meio de redes de ensino, institutos de ensino superior e universidades. Da mesma forma, possibilitam concluir que igual atenção precisa ser empenhada às modalidades de processos formativos e ao modo como elas dialogam com as realidades escolares, em especial, realidades docentes e as singularidades das salas de aula. Contudo, é sabido que a qualidade da educação não depende tão somente da formação de professores, mas, também, de outros fatores como a valorização do profissional docente, discussão e composição de recursos didáticos, garantia de um ambiente de trabalho que possibilite o desenvolvimento e a efetivação de propostas pedagógicas que qualifiquem os processos formativos em diálogo com as realidades dos sujeitos que transitam, compõem o lugar escola.

A meta 16, do PNE (2014-2024), aborda, especificamente, a formação continuada de professores. Segundo dados do Observatório do PNE, pautado em informações do Censo Escolar de 2016, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuem pós-graduação. Um percentual de 50% foi posto como objetivo a ser alcançado até 2024. Como estratégias para alcançar a meta, o Ministério da Educação (MEC) vem implementando medidas diversas desde o ano de 2000. Dentre essas, a implementação de

Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009). Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados. À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional. (BRASIL, 2014, p. 13).

Esse é um movimento relevante. No entanto, é importante problematizar a composição (representantes) desses fóruns e seus dispositivos de integração com as realidades das escolas. Infelizmente, poucos docentes acessam as discussões travadas nesses espaços e, quando há um movimento local, esse é sempre corrido, limitando o aprofundamento e entendimento dos impactos das deliberações a serem aprovadas, sejam essas nas esferas municipais e/ou estaduais.

Num estudo de mestrado, datado de 2013, sobre o funcionamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - um espaço que deveria aproximar as deliberações do governo com as demandas formativas de um dado contexto –, no estado do Rio Grande do Sul, Leite (2013, s.p.) afirma que

Os estudos realizados evidenciaram que não está havendo compatibilização entre a demanda por formação e a oferta de vagas das Instituições de Ensino Superior, via Plataforma Freire¹¹. Os dados do Censo Escolar apontaram que a situação da formação de professores no Estado é preocupante, principalmente no que se refere à formação continuada, e carece de investimentos, assim como as condições de trabalho dos profissionais docentes. Podemos concluir que o FÓRUM não tem sido muito organizado com os documentos que se constituem em registro histórico de seu funcionamento nem tem realizado a revisão e reestruturação do plano estratégico de formação docente inicialmente elaborado. É necessário que o FÓRUM se organize para oferecer formação inicial e continuada concomitantemente, pois é uma urgência do Estado qualificar seus professores. Como a presidência do FÓRUM é de responsabilidade do representante da SEDUC/RS, os interesses e planejamentos do Governo Estadual têm influenciado diretamente as discussões que acontecem nas reuniões. As análises presentes nesta dissertação indicam que ainda há muitos desafios a serem superados pelo FÓRUM para alcançar os objetivos propostos na legislação.

É perceptível que o engendramento dos percursos dessa instância, conforme a pesquisa, no estado do Rio Grande do Sul, está atrelado a interesses não do coletivo, mas, sim, de alguns grupos. Isso esvazia, ou melhor, impede o diálogo e a tão enfatizada cooperação entre as instituições envolvidas, impossibilitando que parte dos profissionais da educação, particularmente, a que será atingida por uma dada proposta de formação continuada, participe da construção, do delineamento e da gestão de ações de formação continuada. Às vezes, a impressão que emerge é a de que está presente certa compreensão de trabalho pedagógico e de formação docente como nichos “tutelados” por

¹¹ A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. É na Plataforma Freire que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso do professor, a Plataforma Freire também é informativa. (BRASIL, 2018)

interesses particulares, uma dada concepção de produção de conhecimento transcendente aos contextos escolares.

Apontada como destaque pelo PNE (2014-2024), como instrumento relevante no contexto da formação de professores no país, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que fora instituída em 2009, pelo decreto nº 6.755 (revogado pelo atual decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016), tem como finalidades

[...] fixar seus princípios e objetivos, e [...] organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016, s.p.).

O documento apresenta como principal objetivo “[...] articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2016, s.p.). Em relação à formação continuada, a Política de Formação Nacional de Profissionais da Educação apresenta os seguintes objetivos:

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
 IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
 V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; [...]
 IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2016, s.p.).

Nesse contexto, a Política de Formação Nacional de Profissionais da Educação terá como referência o Plano Estratégico Nacional e contará com o Comitê Gestor Nacional, esse composto: “I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação; II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação; III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e IV - de entidades científicas” (BRASIL,

2016, s.p.); e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, esses compostos por: “[...] representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação” (BRASIL, 2016, s.p.), como parceiros e interlocutores entre as realidades das redes de ensino. É mais uma base estrutural para a efetivação de um sistema nacional de formação continuada.

Outro documento que contribui para a sistematização da educação nacional, no que tange à formação continuada em serviço, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs (2013). Este documento estabelece a base nacional comum como “[...] responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Nas DCNs (BRASIL, 2013), o termo formação continuada é exaustivamente registrado, tanto em relação ao ensino regular quanto no que refere às modalidades de ensino. Segundo o documento, a formação continuada, incluindo a formação continuada em serviço, deve estar na pauta de documentos e discussões nas esferas das macro e micropolíticas. Segundo o documento supracitado (BRASIL, 2013, p. 58),

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

- I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;*
- II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;*
- III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (grifos meus).*

É interessante perspectivar a relação entre a “[...] consolidação da identidade dos profissionais da educação” e “[...] os projetos dos cursos de formação inicial e continuada [...]”, a partir de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar. Quais sentidos, vozes e desdobramentos emergem dessa relação? O desafio que se coloca é o de contemplar a

diversidade existente nos contextos escolares ao mesmo tempo em que se caminha para a consolidação da identidade dos profissionais da educação. Não são dimensões estáticas e estão relacionadas intrinsecamente à arquitetônica dialógica e de valor axiológico das relações eu-outro.

Como mais um documento que contribui para esse arcabouço estrutural sobre a formação continuada, após implementação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (2013), tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pela Resolução n.º 2, pelo Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação e aprovada pelo Ministério da Educação, em 2015.

Como desdobramentos de discussões e estudos sobre formação de profissionais do magistério da Educação Básica, esse documento apresenta-se como relevante na organização e estruturação referente ao processo formativo docente seja ele inicial ou no âmbito da formação continuada, influenciando diretamente nas revisões de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas no país.

O documento fortalece a concepção voltada para uma base comum de formação docente através de princípios como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação, com o objetivo de contribuir para um “[...] projeto nacional de educação brasileira [...]” (BRASIL, 2015, p. 2), superando a fragmentação de políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Além de estruturar, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, o documento nos apresenta conceitos de educação como

[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015, p. 4).

A docência é designada como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se

desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Em seu artigo 2º, parágrafo 2º, afirma que

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Todo esse escopo, em relação aos documentos anteriores, apresenta um delineamento mais estrito em torno dos conceitos que embasam a concepção de processos formativos no país.

Posteriormente, temos a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) – educação infantil e ensino fundamental. No documento, o termo formação docente aparece como um dos itens que compõem a concepção do *Pacto interfederativo*, como uma das ações fundamentais para a implementação da BNCC e sua ‘comunhão’ com currículos.

Consoante posto em outros documentos, a Base é referência estruturante para os programas de formação docente inicial e continuada conforme assinalado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8).

Problematizando as perspectivas e delineamentos apresentados pela legislação vigente no que tange à formação continuada, Dassoler e Lima (2012, p. 8) afirmam que

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação.

Se faz importante atentar e construir um diálogo permanente entre os documentos que legislam sobre formação continuada e as realidades nas quais estratégias serão efetivadas. Todo esse construto organizacional vem sendo constantemente atravessado por contradições entre ações governamentais e realidades escolares tecidas pelos sujeitos envolvidos, entre a macropolítica e a micropolítica.

Esses documentos evidenciam, na medida em que dão continuidade na forma de novos documentos, que ainda conservam “[...] forças sociais vivas, avaliações sociais vivas [...]” que “[...] penetram em cada elemento da sua forma” (BAKHTIN, 2010a, p. 195). Nesse entendimento, tais documentos constituem parte da trama dialógica sobre o tema em questão e só se tornam “vivos” na relação com o outro (ato responsivo). Por si só, não dão conta do todo pela sua complexidade e pelos infinitos sentidos que atravessam, tensionando.

Nas conversas de corredores e em salas de professores, é perceptível o desencontro entre as partes envolvidas no processo de promoção da educação. Do mesmo modo, percebe-se como esses encontros formativos não correspondem às realidades de contextos locais. Diante desses desencontros, se faz relevante o entendimento referente ao conceito de política pública e sobre como ele opera num contexto formativo, atuando em fronteiras entre um mundo teorizado e o mundo da vida, do ser-em-processo de Ser.

Segundo Bakhtin (2012, p. 69), ao confrontar esses dois mundos:

Para uma consciência participante e exigente, é claro que o mundo da filosofia contemporânea, o mundo teórico e teorizado da cultura, é, em certo sentido, real e tem validade, mas é igualmente claro que tal mundo não é aquele mundo no qual ela vive de fato e no qual seu ato, responsavelmente, se realiza.

Cabe observar que a 'verdade' ou a constituição de um modo de conceber a realidade não está somente em um dos lados – a verdade universal (e monológica) do mundo teórico ou a verdade individual do ser-em-processo-de-ser. A verdade estaria, antes, na construção polifônica entre consciências, sujeitos de linguagem, incluindo os enunciados-textos.

Assim, no próximo trajeto, apresentamos enunciados de autores, pesquisadores que abordam a concepção de política pública e a efetivação de práticas de formação continuada em contextos escolares por via desse instrumento, apontando para contornos e ressonâncias produzidos nesse encontro.

4 UMA TESSITURA SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

No intuito de apresentar uma discussão sobre o conceito de política pública, eleito como um dos eixos norteadores dessa tese, discorro sobre algumas abordagens referentes ao tema tecidas por teóricos que se debruçaram e se debruçam sobre essa temática. Enunciados que apresentam interpretações de modos de experienciar o instrumento política pública, em especial, no contexto educacional.

Segundo Souza (2006), ocorreu, nas últimas décadas, uma atenção maior para o campo do conhecimento das políticas públicas. A autora afirma que vários fatores contribuíram para os estudos dessa área e destaca três fatores tecidos num contexto de reconfiguração mundial pós-guerra: a) a adoção de ações restritivas de gastos; b) novas visões referentes ao papel do Estado como elementos pertencentes a uma lógica de governar; e c) a dificuldade, de países em desenvolvimento, em desenhar políticas públicas capazes de solucionar ou minimizar problemas econômicos e sociais.

Para nos aproximarmos dessa discussão, Souza (2006) traz um breve histórico sobre o surgimento do conceito de política pública. A autora aponta para o surgimento das discussões referentes a esse instrumento como campo do conhecimento e disciplina acadêmica nos Estados Unidos. Um recorte totalmente diferente ao traçado na Europa, onde, segundo a autora, os estudos tinham como foco o papel do Estado e de suas instâncias.

O foco do estudo europeu era voltado para a estrutura/composição do Estado e, conseqüentemente, as suas ações, dentre elas, a política pública. A abordagem americana não avaliava o papel do Estado, mas, sim, as políticas públicas por esse deliberadas.

[...] na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (SOUZA, 2006, p. 22).

Segundo Souza (2006), o pressuposto que consolidou os estudos em políticas públicas, tendo como base democracias estáveis, está submetido a duas possibilidades: a) ser formulado cientificamente pelo próprio Estado; e b) na análise tecida por pesquisadores independentes (acadêmicos).

No intuito de delinear o campo conceitual das políticas públicas, Souza (2006) destaca, em seu artigo, percepções dos fundadores dessa área: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.

Tabela 1 – Fundadores da Política Pública e elementos basilares de suas análises

Autores	Elementos constituintes de suas análises
Laswell (1936)	Introduz o termo <i>policy analysis</i> (análise de política pública). A análise se constitui no entrelaçamento de conhecimento científico com as ações de governo.
Simon (1957)	Insere a racionalidade como elemento de êxito nas ações do governo, prevendo a inibição de interesses próprios.
Lindblom (1959;1979)	Questiona a relevância da racionalidade empregada por Laswell e Simon e propõe uma análise das políticas públicas tecida por variáveis como a relação de poder e a integração de diferentes fases do processo decisório.
Easton (1965)	Apresenta a concepção de políticas públicas como um sistema tensionado por diversos seguimentos sociais e econômicos.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora com base em Souza (2006).

A concepção de política pública apresentada por Laswell e Simon revela um caráter monovalente da ação ao justificá-la, por meio da racionalidade sustentada por estudos científicos, como algo que está acima de outros modos de interpretação (neutralidade), propondo um contexto inquestionável por via de uma política pública e lhe dando estabilidade e legitimidade, o que revela afinidade com o que Bakhtin sinaliza como ideologia oficial. O caráter monovalente pressupõe um discurso autoritário. “O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras” (BAKHTIN, 2010b, p. 144).

Lindblom e Easton deslocam a percepção do entendimento de política pública como ‘algo controlado e imparcial’, que emerge da cientificidade e racionalidade, dando visibilidade a outras linhas que tensionam e incidem na tessitura da política pública – a relação de poder, os interesses sociais e econômicos e, sobretudo, ideológicos.

Nas duas últimas perspectivas (Lindblom e Easton), as políticas públicas se revelam como campo de enunciados de vários autores, sejam esses comunidades, sindicatos, Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos populares, os quais as compreendem como elemento comum de luta e de garantia de direitos. Nesse sentido, tal entendimento se aproxima da concepção bakhtiniana de ideologia do cotidiano e de caráter polifônico.

Para Souza (2006), não existe uma única definição de política pública, pois o plano das políticas públicas se tornou polissêmico e receptivo a diversas metodologias, bem como sujeito a embates de ideias e interesses. A afirmação de Souza (2006) retira o entendimento conceitual sobre política pública como parte de um engendramento estrutural e rígido, definindo-o como plano multirreferencial, que não está na ordem do estático, nem da linearidade.

Frey (2000) adensa a discussão sobre abordagens analíticas de políticas públicas, sinalizando para perspectivas diversas dentro de um único contexto. Segundo ele, os estudos em políticas públicas podem se deter no aspecto do conteúdo da política proposta (*policy*), na dimensão institucional (*polity*) e no elemento processual (*politic*), mas ressalta que todos estão inter-relacionados. Esses movimentos sinalizados por Frey (2000) revelam perspectivas e abordagens que têm a ver com valores axiológicos e com a ética dialógica que o sujeito estabelece com o contexto.

Para Vaillant (2015), política pública, tendo como referência o termo *policy*, se apresenta como um “[...] conjunto de opções coletivas interdependentes associadas às decisões adotadas pelos governos e seus representantes” (VAILLANT, 2015, p. 34), ou seja, pode-se considerar que a política pública se constitui como um campo polissêmico, na medida em que deriva de um diálogo de muitas vozes.

Nesse entendimento apresentado por Vaillant (2015), a concepção de política pública desliza de uma interpretação sustentada por dados e/ou objetividade científica, para um construto que, para se efetivar, precisa interagir com um determinado contexto, materializando, nos processos de implementação da ação e pela via enunciativa, a polissemia do conteúdo semântico.

Ao longo do seu texto, a autora (VAILLANT, 2015) destaca seu olhar sobre políticas públicas na América Latina e aponta que alguns países, ao fazer

uso desse instrumento, se reservaram a um ambiente previsível e outros se submeteram a diversas nuances em relação ao contexto educacional.

Alguns países implementaram políticas públicas ao longo de suas pautas governamentais não como pauta de Estado, mas, sim, como programas de governo que se modificam a cada novo processo eleitoral. Esse gerenciamento de políticas públicas como pauta governamental impediu, no entendimento de Vaillant (2015), um aprofundamento dos impactos dos projetos na educação. Tal constatação ratifica a predominância de um movimento de centralidade, de modelagem e de cunho mais técnico de políticas públicas em contexto educacional (VAILLANT, 2015).

No intuito de abordar como as políticas públicas educacionais e, em especial, as políticas públicas para a formação continuada vêm se desenvolvendo no Brasil, apresento, a seguir, um ponto de discussão intitulado “Políticas públicas e formação docente: tessituras estéticas” com o objetivo de nos aproximarmos de enunciados que transitam e produzem materialidade, trajetórias, movimentos, tendências de fazer-compor formação continuada de professores, da educação básica, por via da política pública.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS ESTÉTICAS

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico (STELLA, 2014, p. 179).

Os escritos aqui apresentados tecem uma discussão sobre formação docente continuada e, em especial, a formação continuada em serviço, no âmbito de políticas públicas e, também, em outros formatos, no contexto brasileiro. Textos distribuídos no tempo, que podem dar uma ideia de como a concepção sobre formação continuada vem agregando novos elementos desde a década de 1970 até os dias atuais.

O texto “Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino”, assinado por Gatti *et al.* (1972), não traz especificamente a problematização sobre políticas públicas para formação continuada no contexto brasileiro, mas apresenta um panorama sobre o desenvolvimento de ações referentes à “educação permanente” na década de 1970.

No texto, as autoras enfatizam que perceberam, “[...] nas mais variadas organizações humanas (indústria, comércio, administração, educação etc.)” (GATTI *et al.*, 1972, p. 1), uma necessidade de “[...] promover ações de formação e aperfeiçoamento do pessoal nelas envolvido” (GATTI *et al.*, 1972, p. 1). Tal movimento, de cunho intencional, tem por objetivo atender tanto o desenvolvimento produtivo quanto a crescente inovação que começou a se consolidar na época.

Segundo as autoras, havia a intenção de promover uma construção de conhecimento que contemplasse necessidades das instituições, requerendo uma “orientação consciente e voluntária” por parte dos sujeitos envolvidos. Para Gatti *et al.* (1972, p. 1), esse movimento

[...] é um esforço que se originou de necessidades concretas dessas organizações atendendo, de um lado, à política de aumento da produtividade através do aumento da eficiência de seu pessoal. Por outro lado, podem estar também associados a uma valorização crescente da inovação, que vem atender às necessidades de mudança geradas pelo desenvolvimento.

Para acompanhar a rapidez do processo evolutivo contemporâneo, segundo as autoras, o campo de formação não se limitou apenas em formar sujeitos em habilidades específicas, mas também propor novos arranjos que passaram a ser caracterizados como movimentos de formação permanente. Para melhor delinear esse pensamento da época, as autoras discorrem sobre os termos “treinamento” e “reciclagem” e chamam a atenção para a utilização desses. Pois, mesmo que esses fossem empregados de forma quase indiferenciada, o termo “treinamento” se refere à formação de uma atividade mais específica, focada apenas na eficiência da ação, por exemplo, “[...] utilizar determinados recursos áudio-visuais em sala de aula, etc.” (GATTI *et al.*, 1972, p. 2).

Já o termo “reciclagem” se apresenta num sentido mais ampliado, sinalizando para o exercício de uma nova função e “[...] referindo-se à

preparação para mudança completa de atividade”. O plano de reciclagem engloba atividades de treinamento (GATTI *et al.*, 1972, p. 2). Esses novos arranjos, segundo as autoras, representam “[...] uma intervenção cultural da sociedade em si mesma [...] e [...] é o índice de uma sociedade ativa diante da mudança, onde há um esforço de redução de retardamentos, desigualdades culturais etc.” (DUMAZEDIER, 1971 apud GATTI *et al.*, 1972, p. 2).

Para as autoras, as discussões sobre educação permanente apontavam para um processo de

[...] atualização, no sentido de renovar comportamentos ou criar novos comportamentos ao nível da evolução das sociedades humanas, quer em um contexto técnico mais específico, quer em relação ao contexto cultural mais geral. Todos implicam em **inovação** e vêm atendendo a necessidades que foram se delineando no desenvolvimento das sociedades modernas. (GATTI *et al.*, 1972, p. 2).

Atualização e inovação são dois termos caros, no texto das autoras, em relação ao contexto, a segunda metade do século XX. Convém analisarmos os sentidos que atravessam esses conceitos no intuito de compreender como eles reverberam em processos formativos na contemporaneidade. No dicionário, o termo ‘atualização’ se refere à adequação ao tempo presente. Numa abordagem mais filosófica, temos o termo atualização como algo prático/ato do que se encontrava num virtual, pensamento (LÉVY, 2011). Já o termo ‘inovação’ soa como evolução, modificação de antigos costumes.

São termos aparentemente simples. Contudo, carregados de intencionalidades e interesses, nos levam a problematizar quem os sistematiza, se há uma sobreposição de vozes, em especial, no contexto educacional, e como esses impactam diretamente na concepção de processos formativos.

Outro ponto relevante apresentado pelas autoras se refere aos estudos desenvolvidos na época sobre educação permanente. Estudos preocupados com “[...] os fatores que envolvem o processo de introdução de mudança, as estratégias que podem ser empregadas com maior eficiência em processos dessa natureza, as resistências à mudança, etc.” (GATTI *et al.*, 1972, p. 3-4).

Nesse escopo que demanda “[...] lidar com a imensa literatura contemporânea da ciência social e comportamental, básica e aplicada (GATTI *et al.*, 1972, p. 4)”, as autoras focam a análise na introdução da “inovação planejada” “[...] em que os objetivos são conscientes, deliberados e desejados

pelo menos por uma das partes envolvidas no processo” (GATTI *et al.*, 1972, p. 4). Nessa afirmação, referente à introdução de novas perspectivas emergentes na sociedade da época, as autoras lançam pistas de um projeto de tendência monológica.

Sustentadas nos escritos de Chin e Benne (1969), as autoras afirmam que toda a atividade de introdução de inovação se concretiza pela “[...] utilização e a aplicação consciente do conhecimento como instrumento para modificar padrões e formas de ação” (GATTI *et al.*, 1972, p. 4). Exemplificam esse entendimento, no contexto educacional, apontando para a introdução de tecnologias da educação e cálculos baseados em novos conhecimentos de eletrônica no intuito de ter mais eficiência e economia nas práticas da educação formal.

Em contrapartida, pesquisas demonstram que, na implementação do processo de inovação, surgem “problemas humanos” como: resistência, ansiedade, conflitos, barreiras interpessoais (GATTI *et al.*, 1972, p. 4). Como mediar esses embates?

Segundo as autoras, além do conhecimento sobre tecnologias – que também pode ser de natureza comportamental, ou seja, a formação ter como foco a mudança de comportamento, exemplo: mudança de atitude, conhecimento sobre aprendizagem participante, relações nas comunidades etc. –, o instrutor também deve conhecer “[...] mais adequadamente o comportamento humano, individual e social, para poder lidar efetivamente com os aspectos humanos envolvidos na introdução deliberada de inovação” (GATTI *et al.*, 1972, p. 4).

Seguindo com Gatti *et al.* (1972), na conjuntura apresentada pelos estudos da época, a efetivação dessas mudanças requereu um conhecimento sólido em relação ao comportamento humano, requisito relevante na implementação de uma “educação permanente”, fator que diferenciava essa perspectiva de formação de uma abordagem puramente mecanicista tecida pela previsibilidade e pela concepção do homem como máquina.

No contexto educacional, a implantação da inovação se apresentava complexa, pois: “Estas novas tecnologias que envolvem pessoas, devem ser experimentadas, compreendidas e aceitas pelos professores, administradores,

antes que possam ser utilizadas efetivamente com os estudantes” (GATTI *et al.*, 1972, p. 4).

No texto, são apresentadas algumas das estratégias utilizadas na época para a implementação de propostas de inovação: a) empírico-racional, na qual “[...] o homem se guia pela razão e utilizará essa racionalidade, em termos de seus interesses, na determinação das mudanças requeridas em seu comportamento”; b) as estratégias educativas, essas implicam na “[...] idéia de que qualquer mudança num conjunto de práticas, de ações apenas ocorrerá se as pessoas envolvidas forem levadas a mudar suas orientações normativas em relação aos velhos padrões e a desenvolver novos padrões” (GATTI *et al.*, 1972, p. 5). A primeira se constitui mais na aquisição de conhecimento e a segunda mais na dimensão significativa do sujeito (GATTI *et al.*, 1972).

Além das estratégias empírico-rationais e das educativas, as autoras (GATTI *et al.*, 1972) apresentam a concepção de Ardoino (1969). Para o autor, o processo de inovação pode centrar nas pessoas e nas interrelações, “[...] fundamentado em uma perspectiva rogeriana ou freudiana, ou pode estar centrado sobre o grupo ou sobre a organização, ou ainda, sobre a instituição [...]” (GATTI *et al.*, 1972, p. 5). Para o autor, cada enredo exige metodologia própria.

Outro estudo referente à implementação da inovação é assinado por Bennis (1969 apud GATTI *et al.*, 1972). Nesse estudo, o autor enfatiza que “[...] o conhecimento sobre alguma coisa não conduz, automaticamente, à ação inteligente” (1969 apud GATTI *et al.*, 1972, p. 5). E afirma que o viés da racionalidade vem inviabilizando movimentos de introdução à mudança pelo seu baixo impacto (GATTI *et al.*, 1972).

Após a crítica realizada por Bennis (1969 apud GATTI *et al.*, 1972) ao emprego da racionalidade às estratégias de implementação da inovação, as autoras sinalizam para a existência de outro tipo de estratégia de cunho tecnocrático, não menos racional, onde “[...] os esforços para mudança são conduzidos como se nada houvesse ou pudesse ser discutido em termos dos sentimentos envolvidos nos processos de mudança” (GATTI *et al.*, 1972, p. 5).

Nesse leque de nuances, algumas estratégias de implementação da mudança adotaram o viés individualista. Elas “[...] repousam inteiramente no indivíduo deixando de lado forças, papéis organizacionais que atuam sobre ele e que o circundam” (GATTI *et al.*, 1972, p. 5). Entretanto, o processo de mudança

de cunho individualista pode ser inviabilizado se essas forças não forem consideradas relevantes no processo de formação pelo agente de mudança.

No processo de efetivação da mudança notam-se vários comportamentos por parte dos participantes, a saber: a solicitação para que os treinadores evitem apresentações que não conduzam à solução e o comportamento de “fé quase cega” ou de desconfiança (GATTI *et al.*, 1972). Para amenizar esses comportamentos, a colaboração é colocada como elemento de mediação do processo de mudança. Entretanto, entre as partes envolvidas, “[...] essa relação de colaboração não é condição natural do processo; é um objetivo a ser alcançado” (GATTI *et al.*, 1972, p. 7).

Se, por um lado, o formador tem que preocupar-se com a forma de introduzir novas tecnologias, por outro, deverá também estar atento aos aspectos dos comportamentos que se relacionam com a introdução destas inovações, sob o risco de perder eficiência no alcance de seus objetivos. (GATTI *et al.*, 1972, p. 8).

Vale ressaltar que é nesse período (década de 1970) que temos mais acentuada a perspectiva tecnicista no contexto educativo brasileiro. Segundo Furlan,

A realidade educacional foi extrema, durante o período, sua pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente. Desse modo, o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico”. (FURLAN, 2013, p. 7).

Os elementos emergentes da conjuntura apresentados pelas autoras revelam a forte influência de um pensamento econômico, validado por teorias psicológicas, sob as demais áreas da sociedade, em especial, na educação. Ao mesmo tempo, a diversidade de estratégias, sinalizadas por pesquisadores que se debruçaram sobre esse movimento, vai de encontro à tendência monologizada do pensamento da ideologia oficial, que se vale do conceito de inovação para atingir seus objetivos. O texto revela um forte embate entre ideologias.

No contexto brasileiro, Gatti *et al.* (1972) afirmam que muitas e diferentes atividades de treinamento vêm sendo realizadas. Entretanto, a falta de maior entendimento sobre treinamento e o déficit de técnicos têm resultado numa

formação não adequada e “[...] num desperdício de investimentos humanos e materiais nesse setor” (GATTI *et al.*, 1972, p. 9). Segundo as autoras, esses complicadores não se estendem a todas as ações de formação desenvolvidas.

As formações eram realizadas por três linhas básicas de atuação:

a) entidades ou serviços ligados ao governo, especialmente no âmbito do Ministério da Educação; b) entidades privadas que promovem cursos em vários campos de especialização para educadores (técnicas áudio-visuais, dinâmica de grupo etc.); c) escolas de caráter experimental ou com objetivos de renovação e melhor qualificação de seu ensino (público ou privadas), que se preocupam com o treinamento e a permanente atualização de seu quadro pessoal. (GATTI *et al.*, 1972, p. 9).

No intuito de aproximarmos do contexto de onde emergem as análises das autoras, elencamos uma das experiências de formação consideradas pelas mesmas no estado de São Paulo. As experiências de formação seguiam alguns critérios:

[...] a duração e a sistematização do treinamento ou atualização; o tipo de instituição que a promoveu, o que determina, em grande parte, seu âmbito de influência, ou seja, não se limitarem elas a uma unidade isolada; e, por último, a existência de dados a respeito [...]. (GATTI *et al.*, 1972, p.10).

A proposta de formação elencada para dialogar com o contexto da tese foi a realizada no Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (GEEDEC) – Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE). O modelo de formação implementado no GEPE, em 1966, tinha como objetivo dar continuidade a um formato de formação já realizado pelo GEEDEC desde 1961. A formação no âmbito do GEEDEC tinha como principal objetivo “[...] fazer experiências no campo da educação, nos graus pré e primário, que pudessem ser aproveitadas pela rede de ensino oficial do Estado, sem que houvesse a necessidade de criar condições especiais para isso” (GATTI *et al.*, 1972, p. 12).

Após concretização dessa parceria entre GEEDEC e GEPEs (que contava com 6 unidades/instituições) e com linhas de estudos que abrangiam “[...] a reintegração de alunos maiores de 14 anos [...] e um Curso Básico de Adultos” (GATTI *et al.*, 1972, p. 12), e contando com a participação de outras instituições formativas, em 1970, “[...] desenvolveu-se um projeto de treinamento de pessoal [...]” (GATTI *et al.*, 1972, p. 12) com carga horária de 80 horas, embasado pelos seguintes objetivos:

- a) criar condições para a melhoria da capacitação profissional destes elementos;
- b) criar condições de relacionamento e entrosamento entre esses elementos, no sentido de garantir a integração humana indispensável ao trabalho;
- c) planejar o trabalho de organização para o ano letivo de 1970 em todos os seus aspectos. (GATTI *et al.*, 1972, p. 12-13).

A proposta tinha os conteúdos organizados por quatro blocos: 1) “Planejamento de currículo”; 2) “Planejamento de ensino”; 3) “Programa de avaliação de aluno”; 4) “Programa de treinamento”. E a carga horária restante foi preenchida com o planejamento das próprias unidades (GATTI *et al.*, 1972). Segundo as autoras, a proposta atingiu cerca de 150 participantes.

A formação foi dividida em três semanas. Na primeira, em esquema diário, realizaram-se quatro fases: 1) “Apresentação inicial, constando de comunicação sobre o material a ser estudado”; 2) “Estudo individual do material escrito sobre cada projeto”; 3) “Estudo em mini-grupo (sub-divisões dos grupos mais amplos) com 10 elementos, constando de reflexão sobre os textos”; e 4) “Painel nos grupos de trabalho com apresentação das conclusões e sugestões de cada grupo” (GATTI *et al.*, 1972, p. 13).

A avaliação, referente às atividades realizadas na primeira semana, utilizou-se dos seguintes instrumentos:

- avaliação do trabalho pessoal, em forma de prova objetiva;
- avaliação da folha-tarefa que continha uma parte relativa à apreciação sobre o material lido e outra relativa à aquisição de conhecimentos;
- avaliação do relatório das ‘questões para discussão’;
- avaliação oral do trabalho de grupo;
- avaliação individual do treinamento;
- auto-avaliação” (GATTI *et al.*, 1972, p. 13).

As duas semanas restantes foram de atividades específicas de cada unidade participante. É importante ressaltar que todo o processo de formação foi institucionalizado por meio de procurações e portarias assinadas entre o grupo experimental e o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE).

O contexto de formação continuada em serviço sofreu modificações em suas interpretações e, ao longo dos últimos anos, agregou novos elementos.

Em 2008, Gatti inicia o artigo “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década”, discorrendo sobre o

expressivo aumento de “[...] iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’” (GATTI, 2008, p. 57). A imprecisão referente ao conceito “educação continuada” se revela em função das várias interpretações a ela conferidas: ora se estende ao entendimento de uma formação realizada após a graduação, ora se debruça sobre o ingresso no exercício do magistério, ora, de forma ampla e generalista, acolhe qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, desde curso de extensão universitária até os cursos profissionais de concepções e modalidades múltiplas.

A dificuldade conceitual nesse campo, segundo Gatti (2008), se constitui pela variedade de concepções, modelos organizacionais que adentram a complexidade da formação e se produzem tanto a partir de instituições públicas quanto de instituições privadas, além das consideradas do terceiro setor.

Para a autora, a crescente oferta de cursos de formação continuada tem razões históricas e dialoga com a complexidade do processo educacional, em especial do processo de ensino, visando mais superar as lacunas da formação inicial do que relacionar novas habilidades e competências ao trabalho do profissional, reforçando a necessidade da atualização e renovação. “Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios” (GATTI, 2008, p. 58).

Os termos atualização e renovação aparecem nesse escrito, mas não são delineados conforme o artigo assinado pela autora e demais pesquisadores no trabalho de 1972.

No desenrolar do artigo, Gatti (2008) apresenta duas propostas de formação continuada promovidas nos anos de 1990. Uma realizada no estado de Minas Gerais, com caráter organizacional mais homogêneo, e outra implantada no estado de São Paulo, pautada numa proposta mais descentralizada por parte da secretaria de educação.

No PROCAP – Programa de Capacitação (1996), oferecido pelo estado de Minas Gerais, na modalidade a distância, pautado na centralidade e unidade curricular, a proposta visava “[...] capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica” (GATTI, 2008, p. 58).

O PEC – Programa de Educação Continuada (1996-1998) – realizado em São Paulo, “[...] foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes

regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial” (GATTI, 2008, p. 59). O desenvolvimento da proposta se constitui a partir das demandas colocadas pela rede. A formação foi gestada por universidades e agências capacitadoras. Cada uma das instituições formadoras ficou responsável por um ou mais dos 19 pólos (GATTI, 2008).

Pautada em dados produzidos a partir de instrumentos avaliativos, segundo Gatti (2008, p. 59), na formação do PROCAP (programa mineiro), pelo seu formato homogêneo, constatou-se “[...] menos questionamento por parte dos participantes”. Já a proposta de formação realizada em São Paulo, teve a participação ativa dos profissionais e questionamentos de várias naturezas, sendo esse o ponto positivo da proposta.

Percebemos, a partir do estudo de Gatti (2008), duas tendências de formação: uma de cunho mais monológico e de abordagem linear (controlada), de currículo fechado; e outra, de formato mais aberto e composto a partir de temáticas levantadas pela rede de ensino sugeridas pelos profissionais, temáticas que dialogam com questões emergentes de contextos reais, revelando a pluralidade de sentidos e percepções das práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos.

Segundo Gatti (2008), embora tais iniciativas sejam de grande relevância, o ponto crítico ainda paira sobre a avaliação e as ressonâncias dessas formações na prática docente.

Em todas as avaliações observa-se valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais. (GATTI, 2008, p. 61).

As avaliações também revelam pontos críticos:

[...] em sua maior parte, [restritos] a aspectos infra-estruturais (condições físicas dos pólos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.); em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores. Despontam, também, dificuldades na leitura de textos e a consideração de que foi difícil para os alunos-professores articular teoria e prática, embora, pelos questionários e escalas aplicados e consultados por nós, apareçam respostas que mostram que eles reconhecem práticas

pedagógicas que julgam poder melhorar a aprendizagem dos alunos. Poucos participantes avaliam de modo muito ou totalmente negativo os diversos programas estudados. (GATTI, 2008, p. 61-62).

Ainda no contexto de avaliação de proposta de formação, a autora discorre sobre a utilização de registros de “simulações situacionais”. Registros de situações no contexto educacional que têm o intuito de analisar os efeitos da formação na concepção dos profissionais. Segundo a autora, percebe-se que na maioria dos cursistas houve uma mudança de postura, “[...] uma parte com posturas transacionais trazidas pela formação, outra parte evidenciando escolhas em novas direções, com poucos mantendo posturas tidas como mais ‘tradicionais’” (Fundação Carlos Chagas, 2003, 2005, 2007 apud GATTI, 2008, p. 62).

Esse ponto referente à avaliação apresentado pela autora me inquieta, pois passa a impressão de constatação (de aprovação ou não) de uma linha de pensamento teórico-metodológica que embasa a proposta de formação pensada num grupo de pesquisa e, depois, aplicada num dado contexto. Nesse sentido, a avaliação é um fazer *a posteriori* à formação. Como dar conta das lacunas produzidas no processo? Ofertando novos cursos? Tal concepção de avaliação sinaliza para um fazer verticalizado no qual algumas questões não ‘podem’ ser tratadas ao longo da formação, conferindo um caráter estático a mesma.

No contexto do projeto Civitas, em decorrência do pressuposto dialógico, pautado nos movimentos ético e estético, a problematização do processo de formação no projeto constitui materialidade na formação *em-acontecendo*. A relação mútua das partes envolvidas, o fazer juntos, desloca a avaliação como constatação pontual *a posteriori* para um movimento pautado na dialogicidade de valores axiológicos emergentes das consciências participantes que atravessa todo o processo formativo.

A partir do texto de Gatti (2008), podemos sinalizar dois pontos: a) a formação docente continuada no Brasil, por meio de política pública, ainda se configura como uma abordagem compensatória e pouco se desprende do aspecto conteudista e racionalista; e b) pouco se tem informação de outros formatos de formação continuada que priorizem o aprofundamento teórico-metodológico produzido de forma mais horizontalizada pelos sujeitos envolvidos (pesquisadores, formadores, professores etc.).

Percebemos um deslizamento entre os escritos da autora, o que revela a refração do signo “formação continuada” e de sentidos emergentes referentes à temática acolhidos ao longo do tempo.

Nóvoa (2016), no texto intitulado “Três bases para um novo modelo de formação”, faz uma crítica à conjuntura da formação que abstrai o professor do todo do processo formativo e, também, de uma “teorização” vazia de prática.

Nas últimas duas décadas, verificou-se uma importante mudança nas políticas e práticas de formação de professores. Professor reflexivo, pesquisador, desenvolvimento profissional docente e outros termos deram corpo a uma série de ideias e de propostas inovadoras (Tardif, Borges & Malo, 2012). Hoje é com algum desconforto que olhamos para as mudanças que aconteceram e surge a necessidade de lançar as bases para um novo modelo de formação (NÓVOA, 2016, s.p.).

Com base num escrito de Labaree, Nóvoa (2016) aponta para um olhar progressista na área da formação de professores. Contudo, reconhece que práticas que configurem tal perspectiva são difíceis de encontrar. Para Nóvoa, tal descompasso entre a teoria e a prática ocorre devido à desvalorização do estatuto dos professores e de programas de formação, à desconsideração do ensino como atividade de grande exigência.

Dentro dessa discussão, o autor indica três pontos constituintes do que nomeia como “novo modelo de formação”. O primeiro ponto apresentado é intitulado “Por uma formação a partir de dentro”. Nessa proposta, o autor ressalta a importância do protagonismo dos professores no processo formativo. Ele reconhece a contribuição dos especialistas, entretanto, afirma que essa contribuição produziu a marginalização dos professores em processos formativos e decisórios sobre o processo de formação. A constatação de Nóvoa (2016) denuncia o delineamento monológico das propostas de formação.

Para o autor, sua posição não minimiza a relevância do aspecto teórico na formação, contudo, reconhece que apenas este aspecto não dá conta da complexidade do fazer docente: “Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão e se contribuirão para enriquecer o pensamento e a prática dos professores” (NÓVOA, 2016, s.p.). Ao mesmo tempo em que faz uma crítica sobre a pura teorização do professor reflexivo, aponta para a ineficiência em concretizar suas práticas.

No ponto seguinte, Nóvoa (2016) argumenta em defesa da valorização do conhecimento docente, ponto intimamente ligado ao anterior. Nesse quesito, o autor apresenta a compreensão como elemento primordial da prática docente.

O conceito de compreensão é fundamental: compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina - e compreender é mais do que possuir o conhecimento -, compreensão dos alunos e dos processos de aprendizagem. É nessa dupla lógica que se funda o conhecimento profissional docente. (NÓVOA, 2016, s.p.).

É a partir desse conceito, segundo Nóvoa (2016), que a prática de ensinar se inscreve como complexa. Há a necessidade de ultrapassar os modelos existentes, compondo novas lógicas de formação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2016) aponta para quatro dimensões: “[...] formação geral, base humanística e científica, estudo da prática pedagógica e exercício supervisionado da atividade docente” (GOODLAD, 2004 apud NÓVOA, 2016, s.p.).

No terceiro e último ponto, o autor apresenta o professor como coletivo, para isso tem-se como desafio “[...] a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores” (NÓVOA, 2016, s.p.). Tal desafio se sustenta em dois aspectos. O primeiro aponta para a implementação no processo formativo de um modelo organizacional emergente do contexto da medicina, que reúne, “[...] numa mesma instituição, três dimensões fundamentais: a prestação de serviços de saúde, a formação dos médicos e a pesquisa científica” (NÓVOA, 2016, s.p.). Modelo que, no contexto educacional, se caracterizaria pela junção de “[...] centros acadêmicos de Educação que juntem, no mesmo espaço, a escola, a formação de professores e a pesquisa” (NÓVOA, 2016, s.p.). O segundo aspecto do coletivo, para o autor, evidencia-se “[...] no plano do conhecimento e da ética” (NÓVOA, 2016, s.p.), pois

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas. (NÓVOA, 2016, s.p.).

Para Nóvoa (2016), se a definição de carreira docente não for coerente com a proposta, se os normativos legais não facilitarem uma qualificação pautada na investigação e parceria entre escolas e universidades, não haverá mudanças no contexto de formação docente.

Axt e Martins (2008), no texto “Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula”, discorrem sobre o delineamento do ser professor e de seu fazer. Segundo os autores, ao tentar delinear perspectivas (professor pesquisador, professor autônomo etc.), o processo de formação acaba por se construir segundo lógicas que “[...] alinham-se, respectivamente, às doutrinas filosóficas idealistas e realistas” (p. 144). Segundo os autores (AXT; MARTINS, 2008, p. 144),

Se na primeira perspectiva prevalece o determinado e o preciso, na segunda tudo é indeterminado e provisoriamente. Em se tratando dos contextos pedagógicos, diríamos que, na perspectiva realista, cansaríamos de planejar, de antecipar e de propor mudanças, uma vez que estas só poderiam vir prontas como modelos rígidos por uma macropolítica; na segunda, idealista, perderíamos consistência pelas indeterminações que a imagem central acarretaria, pois estaria submetida, no campo micropolítico, a todas as vicissitudes deste centro (mesmo quando a ilusão apontasse no sentido de possuímos o domínio das situações).

Como essas perspectivas dialogam com propostas de políticas públicas para formação docente? Quais tendências se apresentam a partir desses escritos?

Para Vaillant (2015, p. 34), em relação às políticas de formação docente, é necessário observar três pontos: justificativa, propósito e uma “teoria e/ou um conjunto de hipóteses que expliquem como o propósito será alcançado”. Outro ponto relevante é o contexto onde essa proposta será lançada, pois, para além da questão técnica, é de suma importância um olhar cuidadoso para a dimensão cultural.

Nessa linha de pensamento, a autora discorre sobre a transformação educacional, observando que um movimento transformador teria maior potencialidade de instauração no plano de complexidade e paradoxos “[...] que vão se solucionando sempre que a interação e a colaboração prevalecem” (VAILLANT, 2015, p. 34).

Para Tardif (2014), é urgente expandir a concepção de formação continuada e considerar que a integração das instituições de ensino superior não resolve questões que pairam sobre o processo de formação continuada em serviço. Segundo o autor, “[...] não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (TARDIF, 2014, p. 257). Tardif (2014, p. 103) concebe os saberes profissionais

como um plano plural uma vez que “[...] são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*”.

Saberes existenciais, porque o professor “[...] pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”. Saberes sociais, pois “[...] provêm de fontes diversas (família, escola, universidade etc.), e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...] (TARDIF, 2014, p. 104)”, Saberes pragmáticos, uma vez que “[...] estão ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador [...] são interativos, pois são mobilizados e modelados no âmbito de interações [...]” (TARDIF, 2014, p. 105).

Para Tardif (2014), se pensarmos a escola como lugar social de formação de sujeitos, pautado nos saberes produzidos por uma sociedade, os professores, também sujeitos dessa sociedade, teriam como função transmitir esses saberes para jovens e crianças, por estarem imersos e serem sujeitos produtores de conhecimento.

O verbo transmitir, entendemos, aqui, que não se resume à mera repetição mecânica do conteúdo dos programas curriculares, mas, sim, a um ato implicado de formação assinado pelo sujeito enquanto professor, o qual vivencia e articula os saberes com a teoria, um fazer emergente de situações reais, singulares de um dado contexto. Nessa perspectiva, apresentada por Tardif (2014), interpretamos que a produção de saberes sociais e de conhecimento emerge como um exercício constante e composto por relações dialógicas produzidas na complexidade que constitui uma sociedade, onde o sujeito se reconhece e se inscreve ativamente.

Tardif (2014) sinaliza para a necessidade constante da sistematização desses saberes e aponta que o papel das universidades, de formar esses professores que atuam na Educação Básica, acontece a partir da cisão na inter-relação entre pesquisa (produção e aprofundamento dos saberes) e ensino, haja vista as pesquisas ditarem a produção do conhecimento tecida no seio universitário sem problematizarem, juntamente com os docentes, os saberes emergentes de sua prática. Percebemos uma crítica de Tardif (2014) ao que ele denomina de “divisão social do trabalho intelectual”. Um modelo muito próximo da proposta de formação, delineada por documentos norteadores, que vem

estruturando a política pública de formação docente no Brasil, o qual se apoia em trabalhos e pesquisas assépticos aos contextos formativos onde são implementados, como se a pesquisa e a extensão fossem movimentos independentes.

Ratificando o que afirma Vaillant (2015), a proposta de formação não deve ser interpretada como sendo responsável pela origem do saber. Segundo Tardif (2014), vivenciamos, por essa concepção – da formação como origem do saber –, uma transmissão improdutiva do conhecimento. Para o autor, os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão, ou seja, “[...] sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente integra diferentes relações” (TARDIF, 2014, p. 36).

Nessa perspectiva, as propostas de formação docente coordenadas por universidades, na sua maioria e, em especial, a formação continuada em serviço, não dialogam com conhecimentos produzidos pelos docentes, tecidos no cotidiano, mas, sim, subordinam esses a outras sistematizações. Nessa configuração, os saberes são comparados a estoques, destituindo a produção de sentidos que emerge da/na relação situada e problematizada com conhecimentos gerados pela humanidade. (TARDIF, 2014).

No desenrolar do seu texto, Tardif (2014) aponta para rupturas e transformação recorrentes na interpretação do fazer docente como plano que expropria a participação do sujeito, enquanto docente, da produção de saberes. A produção de saberes tecida pelos docentes, para o autor, é um fazer que emerge na relação entre sujeitos, diferente da relação com o objeto.

Para Aquino e Mussi (2001, p. 213), a profissão docente vem passando, nas últimas décadas, por questionamentos e problematizações referentes aos “[...] códigos que tradicionalmente comandaram as práticas docentes”. Ao analisar uma proposta de formação docente em serviço no estado de São Paulo, os autores discorrem sobre a perspectiva empregada em relação ao sujeito enquanto docente.

Por meio de um recorte tecido pela influência de teóricos como Nóvoa, Alarcão, Shön, Giroux e outros, Aquino e Mussi (2001) apontam para um deslocamento no desenho de formação docente que antes era concebida num formato mais técnico e externa ao contexto de trabalho dos docentes; isto é, torna-se um processo outro de formação, diferindo-se de um plano limitado,

desenhado *a priori*, onde a formação docente era apresentada de modo verticalizado no intuito de promover ‘correções’ e atingir a homogeneização de condutas docentes.

Os autores afirmam que essa abordagem está para além das práticas docentes realizadas em sala de aula, ou seja, num processo situado no próprio sujeito, enquanto docente que hoje transita por paradoxos: “Uma subjetividade que, simultaneamente, já não é o ‘antes’, mas, ao mesmo tempo, ainda não sabe o seu ‘depois’” (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 225).

Ao longo do texto, os autores constatam que há vicissitudes no processo de formação. Na situação em que a pesquisa dos autores foi desenvolvida, a discussão se produziu em torno de temáticas vinculadas à ação pedagógica, provocando certa resistência do docente que indaga o porquê de discutir, por exemplo, sobre avaliação, já que tem uma ampla discussão sobre. O que não quer dizer que essas discussões não sejam relevantes, mas que os anseios dos professores estão para além de conteúdos ou temáticas *stricto sensu* (AQUINO; MUSSI, 2001).

Collares *et al.* (1999), no texto “Educação continuada: a política da descontinuidade”, afirma que a educação continuada se apresenta como plano de diversos interesses, ora porque mudou o governo, ora porque uma lei foi promulgada, ora devido a novas tendências teórico-metodológicas que emergem no contexto da educação. Pautados nos escritos de Morin (1996) referentes à complexidade, estes autores, tendo como referência a metáfora de máquina artificial e máquina viva, abordam a concepção de formação docente a partir do entendimento de ‘desordem’ como ponto de partida para a invenção, produção de algo que se quer alcançar ou explicar advindo da experiência.

[...] há diferenças enormes entre a máquina viva e a artificial. A máquina artificial não tolera a desordem; apenas aparece um elemento em desordem, se detém. A máquina viva pode tolerar uma quantidade razoável de desordem. [...]. As sociedades humanas toleram uma grande porção de desordem; um aspecto dessa desordem é o que chamamos liberdade. Podemos então utilizar a desordem como um elemento necessário nos processos de criação e invenção, pois toda invenção e toda criação se apresentam inevitavelmente como um desvio e um erro com respeito ao sistema previamente estabelecido. (MORIN 1996b, p. 279 *apud* COLLARES *et al.*, 1999, p. 204).

A partir dessa metáfora, Collares *et al.* (1999) constroem uma crítica sobre a concepção de formação como movimento advindo da ‘máquina artificial’. Consoante os autores, essa ideia está muito atrelada a um entendimento de tempo segundo o qual as relações produzidas no presente são as mesmas projetadas para um futuro, implicando na manutenção de um *status quo* que trata o futuro não como acontecimento, mas, sim, como plano de repetição do presente e, conseqüentemente, criando subjetividades assujeitadas. Os autores, influenciados pelos escritos de Bakhtin, afirmam que há outras possibilidades de entendimento do futuro que

[...] podem apontar para a formação de subjetividades não assujeitadas ao passado, e que utilizem no futuro o que do passado lhes é transmitido como instrumentos de construção de uma vida outra, no presente apenas entrevista como esboço: nossas utopias. (COLLARES *et al.*, 1999, p. 205).

Nesse sentido, esses autores (1999) criticam a perspectiva de temporalidade apresentada em projetos e formatos de formação continuada que se comunicam muito mais com a concepção de ciência clássica, como se o conhecimento estivesse pronto e acabado, do que com a multiplicidade de intensidades que envolvem os sujeitos em interação, constituindo, assim, uma prática pautada no “tempo zero”.

Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. (COLLARES *et al.*, 1999, p. 211).

A alternativa referente a essa concepção do tempo zero seria a tessitura de encontros nos quais os professores aprofundassem as suas experiências e a “[...] prática docente respondesse às exigências postas pela complexidade do real, articulando múltiplas áreas de conhecimento através dos saberes [...]” (COLLARES *et al.*, 1999, p. 211). Desde uma tal prática de formação, o tempo passaria a ser compreendido como um plano irreversível de um fluir permanente alimentado por experiências. Nesse contexto, os autores apontam para a narrativa como lugar de produção do conhecimento em devir.

O essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadore, e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único [...]. (COLLARES *et al.*, 1999, p. 212).

A narrativa se apresenta como lugar de se produzir enquanto sujeito de linguagem – “[...] ser *expressivo* e *falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2010a, p. 395) – e como plano de formação. Outro conceito relevante para Collares *et al.* (1999, p. 213) é a concepção de política a partir do conceito de *polis*, como algo próprio do movimento dinâmico da cidade onde “[...] os interesses da polis eram definidos em praça pública, no jogo retórico – e de interesses – dos diferentes grupos”, indo de encontro a uma “política privada”, posta pelo modelo capitalista. Política a partir da qual um grupo se apropria do todo se disseminando como necessidade social, sendo, na verdade, o ensejo de um único grupo.

Para Collares *et al.* (1999), é possível apresentar uma outra leitura de política pública quando essa se apresenta, na contemporaneidade, como domínio público constituído na interlocução com outros setores diretamente envolvidos com o foco da intervenção, propondo, no âmbito educacional, a política pública como um plano permanente de interações e produções entre os sujeitos. Tal concepção se aproxima da perspectiva de política pública apresentada por Lindblom e Easton (SOUZA, 2006).

Para Cunha (2015), no artigo intitulado “Formação de professores: espaços e processos em tensão”, o adensamento de estudos e pesquisas referentes à formação docente é fruto de mudanças estruturais da sociedade, bem como de necessidades no plano educacional que implicam em permanentes debate e reflexões os quais assumem, como um dos pontos mais relevantes, o exercício da docência. Nessa perspectiva, a autora problematiza o conceito de formação, afirmando que no, “[...] contexto das análises específicas, o termo *formação* vem ligado, preponderantemente, ao mundo do trabalho” (CUNHA, 2015, p. 85).

Para essa autora, o advento da Revolução Industrial instaurou a complexidade das atividades produtivas, na relação ‘proporcional’ entre demandas e saberes, sinalizando para a íntima ligação entre educação e trabalho e “[...] atribuindo à expressão *formação* um caráter pragmático e utilitário” (CUNHA, 2015, p. 85), perspectiva que remete ao panorama descrito por Gatti *et al.* (1972), ainda na década de 1970.

No momento em que vivemos, segundo Cunha (2015), se faz necessária uma interpretação da relação educação e trabalho numa perspectiva mais humanista, pautada numa condição axiológica para além de um construto essencialmente utilitário. Pautando-se nos escritos de Honoré (1980) e Marcelo Garcia (1999), Cunha (2015) sinaliza para a inscrição do conceito de formação num plano multirreferencial e atenta para a discussão desse termo no contexto da docência. Nesse sentido, a autora aponta para duas dimensões relevantes, que atravessam e tensionam a perspectiva da formação - o lugar e o tempo.

Se entendermos a formação como processo vital, que acompanha o homem enquanto ele vive, os lugares da formação serão múltiplos, assim como o tempo dedicado para tal. Essa compreensão vincula-se aos discursos relacionados com a educação permanente, identificada com as aprendizagens que se darão durante toda a vida. Entretanto, quando se toma a educação profissional, direcionada para fazeres específicos de um ofício, os lugares se redimensionam e só são legitimados aqueles que contribuem mais diretamente para o exercício da profissão. Contemporaneamente tem se alargado essa perspectiva, entendendo que uma profissão se aprende em espaços e territórios múltiplos, envolvendo maior complexidade. (CUNHA, 2015, p. 86-87).

Cunha (2015) fala de educação permanente noutra perspectiva daquela abordada por Gatti *et al.* (1972, p. 1), na década de 1970, como um movimento que tendia à “[...] valorização crescente da inovação, que vem atender às necessidades de mudança geradas pelo desenvolvimento”. Mesmo sinalizando que, na contemporaneidade, tem se pensado o conceito de formação de modo mais complexo, Cunha (2015) reconhece a pressão produzida pela organização do mundo do trabalho, a qual impõe um desenho de formação que se sobrepõe às espacialidades e temporalidades que atravessam sujeitos e processos formativos, homogeneizando-os. Nesse sentido, a autora reconhece a presença da concepção de formação permanente apresentada por Gatti (1972) na contemporaneidade ao concordar que as coisas, ainda, não mudaram suficientemente.

A sistemática da formação de professores vem sendo tensionada por movimentos paradoxais, de modo que sejam reconhecidos e validados como dimensão relevante dos processos de interação, bem como as singularidades espaciais e temporalidades. Para Cunha (2015, p. 88), é preciso acolher e fortalecer essas dimensões, pois “[...] é recorrente a ideia de que a docência é uma ação social, construindo-se na base do agir humano”.

Todos esses pontos de vista apresentados aqui, nessa seção, se apresentam como enunciados. Enunciados que, nas suas entrelinhas, revelam posicionamentos axiológicos, portanto, ideológicos também, reverberando e produzindo contextos variados e multirreferenciados, atravessados por tempos, narrativas, experiências e paradoxos.

Esse emaranhado de vozes remete à discussão sobre o conceito de verdade, problematizado por Bakhtin (2012), no texto “Para uma filosofia do ato responsável”, ao discorrer sobre o ato como um ‘jano bifronte’ que se constitui num plano interno em relação com o plano externo, constituindo, de forma única e singular, um posicionamento axiológico frente ao acontecimento, como verdade [pravda] real, produzida na interação com o outro, mais do que como a verdade [istina] constituída num contexto transcendente à experiência do eu sujeito. No plano predeterminado de ações e comportamentos estabelecidos como modelo universal, o sujeito torna-se objeto *mudo* e manipulável.

O ser humano contemporâneo se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação; mas se sente inseguro, privado de recursos e desanimado quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro da origem do ato, na vida real e única. (BAKHTIN, 2012, p. 69-70).

É importante enfatizar que o aporte teórico e interpretações que, aqui, se inscrevem, em torno da discussão referente à formação continuada, dialogam diretamente com a proposta de formação oriunda do projeto Civitas¹², em especial, na relação com o eixo da *interação* – onde

¹² O projeto Civitas (2002-2019), proposto e coordenado pelo Lelic/UFRGS, em suas diversas facetas, recebeu recursos, além da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROPESQ, PROEXT), também de agências de fomento como CNPq, MCT, FINEP, CAPES, MEC-SISU. Ressalte-se, ainda, as várias prefeituras municipais que participaram do projeto, assinando convênios de cooperação e contribuindo com aportes para a pesquisa.

[...] pôde-se observar, seguindo as linhas de fatos sucessivos, que é a *relação* que se estabelece entre educador e educandos, atravessada por determinada materialidade, que aparece se constituindo como nó problemático na deflagração de processos inventivos de construção de novos possíveis para o conhecimento [...]. (AXT, 2016, p. 19).

E, também, no que tange ao eixo da *linguagem*, no qual

[...] se tornou possível perceber, pelo regime de visibilidade instaurado, uma forte vinculação dos coletivos de enunciação – e de suas práticas interacionais (dialógicas) – com uma ética da alteridade indissociada de uma estética de ordem existencial. (AXT, 2016, p. 23).

Nesse contexto, é relevante ressaltar que o projeto Civitas também opera com as dimensões apresentadas, especialmente, por autores como Collares *et al.* (1999), Nóvoa (2016), Tardif (2014), Aquino e Mussi (2001) e outros, no âmbito da formação continuada, ao investir em processos criativos e, sobretudo, no ativismo dos sujeitos participantes, desviando esse fazer da previsibilidade e da “divisão intelectual do trabalho” que cerceia fluxos situados, autorais e polifônicos emergentes do dialogismo.

É possível acessar com mais detalhes esse fazer teórico-metodológico através de inúmeros trabalhos já publicados¹³ a partir de ações formativas realizadas no âmbito do Projeto Civitas. Trabalhos que descrevem uma metodologia sólida de fazer-compor formação continuada, em que o conteúdo tanto do contexto de formação quanto do currículo (sala de aula) são experienciados como “[...] matéria informe, não estruturada, para a qual há múltiplas estruturas possíveis” (AXT; MARTINS, 2008, p. 156) e práticas formativas se inscrevem “[...] enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto” (AXT; MARTINS, 2008, p. 156). Um fazer coletivo que “[...] esforça-se por exercitar [...] o pensamento em sua multiplicidade, deixando-se atravessar pelo tempo contraído e pelo devir no entretempo [...]” (AXT; MARTINS, 2008, p. 156), desviante de um poder decisório, acolhendo processos criativos “[...] em relação a posições de experimentação enunciativa de autoria, a serem engendradas como novos nós numa rede coletiva de sentidos em processo de produção” (AXT; MARTINS, 2008, p.157) em contextos escolares e não escolares, dando visibilidade e

¹³ Acessar o site: ufrgs.br/lelic

materialidade a trajetos singulares de fazer-compor educação, de fazer-compor processos formativos.

Ao transitar por todos esses valores axiológicos emergentes de experiências no campo da formação continuada, por via de políticas públicas e outros formatos, nos debruçamos, a seguir, sobre elementos constituintes da política pública, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de modo a tecer, na etapa final da pesquisa, interpretações sobre sua implementação num município da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

5 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM INSTRUMENTO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM SERVIÇO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como traz em seu próprio nome, é uma ação de amplitude nacional, instituída em 4 de julho de 2012, pela Portaria nº 867, como desdobramento e ampliação do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, no qual foi implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, integrante da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, essa instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto nº 6.755 (revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016).

Com foco no direito à educação de qualidade, o PNAIC, fruto de uma reconfiguração do Pró-Letramento – um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2016, s.p.) –, tem como objetivo a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade.

Uma das justificativas para implementação do PNAIC é o dado referente a professores alfabetizadores com formação incompleta e, até mesmo, pouco consistente. A formação proposta pelo PNAIC, que lembra, pelo menos em parte, ações compensatórias, por via da política pública supracitada, promoverá o encontro desses profissionais no intuito de

[...] favorecer trocas de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre sua própria prática [...] proporcionando [...] ferramentas para alfabetizar com planejamento [...] enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e avaliação diagnóstica [...] o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. (BRASIL, 2013, p. 23-24, grifos meus).

O referido Programa é constituído por diversas ações, dentre elas:

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

crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, s.p.).

O PNAIC teve/tem sua gestão acadêmica e pedagógica realizada por Instituições de Ensino Superior (IES) – essas responsáveis por pontos descritos nos incisos do artigo 12 da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 – que integram a Rede Nacional de Formação Continuada (2004), na área de alfabetização/linguagem e matemática, juntamente com os sistemas de ensino estadual, distrital e municipal.

O Programa está pautado em cinco princípios que orientam as ações da formação continuada:

- A *prática da reflexividade*: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A *construção da identidade profissional*: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A *socialização*: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O *engajamento*: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A *colaboração*: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2014, p. 10-11, grifos meus).

Esses princípios fundamentam a organização dos cadernos de formação de professores alfabetizadores, disponíveis em versão impressa e digital, compostos por temas de cunho teórico-metodológico-prático no âmbito da alfabetização.

Segundo o texto “As estratégias formativas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2014, p. 13),

Esses cadernos foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de *Formadores, Orientadores de Estudo e*

Professores Alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e necessitam ser seguidos.

Conforme pontos apresentados, o PNAIC se encontra alinhado a algumas propostas de formação já discutidas aqui: o projeto Civitas, a proposta de Cunha (2015), de Collares *et al.* (1999) e de Nóvoa (2016) ao lançar pistas de um fazer dialógico, onde, por exemplo, os cadernos de estudos se apresentam como mais uma voz para pensar a formação e o fazer docente.

Visto como uma das grandes iniciativas já realizadas no país, como instrumento de enfrentamento à precariedade na educação¹⁴, o PNAIC foi apresentado como espaço de problematização de contextos escolares, com foco na alfabetização, bem como espaço de vivenciamento de estratégias teórico-metodológicas-práticas, no intuito de suprir possíveis deficiências da formação inicial, atrelada ao financiamento e ao acesso a materiais didáticos variados, instrumentalizando os professores para ‘exercitarem’ atividades, contemplando as múltiplas linguagens, oferecendo uma educação de qualidade para os sujeitos/alunos. Segundo o Ministério da Educação (MEC),

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2013, s.p.).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa tem suas ações apoiadas em quatro eixos, os quais assumem como foco: a formação continuada presencial para professores e orientadores de estudos; materiais didáticos que serviram/servirão como base para a prática docente; avaliações sistemáticas com o objetivo de mensurar os impactos da proposta de formação no processo de aprendizagem das crianças; e na gestão, mobilização e controle social que tem como foco o acompanhamento do processo formativo. Eixos que serão apresentados a seguir.

¹⁴ A precariedade na educação é sinalizada por dados produzidos a partir de avaliações nacionais e internacionais, em especial, sobre a alfabetização de crianças no Brasil.

5.1 MATERIAIS DIDÁTICOS

Elemento relevante na organização e efetivação da proposta de formação do PNAIC, os materiais didáticos e pedagógicos são vistos como essenciais no processo de aprendizagem e, sobretudo, no processo de formação docente. O fornecimento e a avaliação desses materiais mantêm direta ligação com outras políticas, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), no intuito de possibilitar o acesso, tanto aos professores quanto aos alunos, a suportes diversos enriquecendo o processo formativo.

Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em seu artigo 8º,

O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2012).

É incontestável a relevância desses materiais, em especial, no processo de aprendizagem por meio de linguagens e contextos singulares: um movimento que deve ser permanente quando nos referimos à contribuição desses instrumentos aos processos formativos.

Nesse âmbito, coloca-se também, como desafio, a relação estabelecida com essas obras/esses materiais para além de uma decodificação e de um foco conteudista. Ou seja, a ação docente precisaria, igualmente, considerar obras e materiais em seu contexto histórico-social, acolhendo, no interior da sala de aula, tanto espaços-tempos relacionados e, assim, buscando o fortalecimento do movimento de alteridade entre os sujeitos envolvidos no processo formativo, quanto as possibilidades de fruição e produção de sentidos como um exercício

estético ativo de interpretação criativa. Um exercício praticamente inexistente no grupo de estudos.

5.2 AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA

O processo de avaliação do Pacto e de suas ressonâncias na sala de formação e nas salas de aula é verificado a partir de instrumentos avaliativos já existentes e efetivados pelo Sistema Nacional de Avaliação. Em destaque, temos a Provinha Brasil – aplicada anualmente aos alunos do ensino fundamental no início e término do 2º ano¹⁵ – e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)¹⁶ – aplicada a alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Essa articulação visa, futuramente, o desenvolvimento de um modelo informatizado com o objetivo de facilitar o acesso, tanto para docentes quanto para gestores, agilizando a tomada de decisões e/ou os ajustes no processo de formação dos alunos, em especial, os que se encontram no segundo ano do ensino fundamental. O investimento no processo avaliativo será de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Contudo, esses dois instrumentos não impedem que aferições outras sejam realizadas pela rede e pela própria escola.

¹⁵ Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática (INEP – Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 25 mar. 2018).

¹⁶ A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação (INEP – Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 25 mar. 2018)

5.3 GESTÃO, MOBILIZAÇÃO E CONTRATO SOCIAL

As ações de gestão, de controle social e de mobilização compõem um dos eixos estruturantes do Pacto, tendo como principal função garantir e assegurar a implementação de diferentes etapas do PNAIC.

Segundo o MEC, a gestão do Pacto está estruturada em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. (BRASIL, 2013, s.p.).

O MEC destaca

[...] a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

Ainda em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças. (BRASIL, 2013, s.p., grifos meus).

Sobre o grifo da citação acima, é relevante salientar que não se sabe maiores detalhes em relação à premiação e ao reconhecimento de professores de escolas 'destaques'. Outro detalhe que nos chama a atenção é referente ao delineamento de critérios e de como esses seriam usados já que é sabido a diversidade de realidades das escolas brasileiras e a discrepância de condições favoráveis para o oferecimento de uma educação de qualidade, nas instituições públicas, de Educação Básica, que oferecem o ensino fundamental.

Essas ações (Gestão, Mobilização e Contrato Social) compõem o plano macropolítico, plano em que mais se observam os efeitos verticais das relações de poder. E, embora uma política como essa possa ser resultado da cooperação

entre diferentes segmentos sociais e o governo, portanto, um esforço interacional polifônico, pautado no diálogo, é possível que a política, enquanto documento definitivo, possa se apresentar, no ponto de aplicação da mesma (a escola e os professores), em sua face monológica, como a última palavra ou palavra sagrada. Principalmente, se o estilo redacional da escrita apresentar ambivalência de que escape um sentido de regulação controladora. Frente a isso, torna-se estratégico o cuidado com a redação escrita do documento/enunciado oficial.

Para Bakhtin (2010a, p. 368), a palavra sagrada

[...] é uma palavra inerte, com possibilidades limitadas de contatos e combinações. A palavra que inibe e bloqueia o pensamento. A palavra que exige repetição reverente, e não desenvolvimento sucessivo, correções e complementos. A palavra tirada do diálogo: ela pode apenas ser citada no interior das réplicas, mas ela mesma não pode se tornar réplica entre outras réplicas isônomas.

É importante ressaltar que a gestão também será elemento de análise na tese a fim de apresentar como essa opera no contexto da micropolítica.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENCIAL PARA PROFESSORES E ORIENTADORES DE ESTUDOS

Como mencionado anteriormente, o ponto de análise, nessa tese, é a ação de formação docente continuada em serviço da política pública Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, na qual, segundo o Ministério da Educação,

[...] serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2013, s.p.).

A formação de professores alfabetizadores, nessa proposta de formação, foi delineada a partir de uma carga horária de 120 horas por ano, distribuída em encontros para estudos e a realização de atividades práticas

conduzidas e acompanhadas por um orientador. Isto é, o plano micropolítico das atividades é constituído na relação entre o professor alfabetizador e o orientador de estudos. Um plano perpassado pelas intensidades afetivas e perceptivas do qual se espera que façam parte empatia, escuta, abertura para os sentidos, para as possibilidades criativas.

Inicialmente, pensado para um período de dois anos de duração, essa formação abrangeu discussões nas áreas de Linguagem (2013) e Matemática (2014), realizadas em encontros presenciais, ao longo do ano letivo, num horário adicional à carga horária semanal dos docentes “instados” a participarem da formação ao decidirem atuar no primeiro bloco pedagógico do ensino fundamental.

Conforme orientação do MEC, a ação formativa, em seu artigo 14, inciso VII, apresenta a seguinte orientação: “Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação sem prejuízo da carga horária em sala de aula” (BRASIL, 2012, p. 123).

Como indicado no livreto disponível na *home page*¹⁷ do Programa, situado no site MEC, a formação, em estados e municípios, teria como organização local a composição de turmas específicas referentes a cada ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Mas, de modo a atender as particularidades de cada rede de ensino, a turma poderia ser composta por professores de diferentes anos de atuação.

Segundo as informações disponibilizadas no site desenvolvido pela instituição superior responsável pela formação de professores alfabetizadores do município, foi formada uma equipe com três professores coordenadores, cinco supervisores e trinta e dois formadores. Essa equipe atuava diretamente na formação dos orientadores de estudos. Esse grupo, formado pela IES, atuou em três polos localizados em duas regiões do estado do Rio Grande do Sul, alcançando dez mil professores alfabetizadores em 2013.

Com configuração muito próxima à do Pró-Letramento, por esse ser considerado uma política de formação continuada em serviço de sucesso, a seleção de orientadores de estudos do PNAIC teve como um dos pré-requisitos a experiência de professores/formadores no Pró-Letramento, de maneira que a

¹⁷ <http://pacto.mec.gov.br/> - acessado em 23 mai. 2015.

concepção de formação em rede, essa composta por várias instituições, se mantivesse no Pacto.

No intuito desse modelo ser absorvido pelos sistemas educacionais (municipais e estaduais), sendo esses profissionais, com o compromisso de realizar a formação, pertencentes às próprias redes de ensino, os orientadores de estudos tinham como responsabilidade

[...] acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas; avaliar a sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas. (BRASIL, 2013, p. 25).

As ações atribuídas aos orientadores de estudo soaram como ambivalentes no contexto micropolítico da formação por causa dos sentidos e do possível efeito do entendimento da política pública como palavra sagrada. O que se estendeu também às ações atribuídas à coordenação do Pacto no município.

6 UM TRAJETAR PELOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC: PLANO DA MICROPOLÍTICA

Esse capítulo se apresenta como uma tessitura de análise-interpretação e, ao mesmo tempo, um plano ético e estético: ético na medida em que se aproxima de trajetos enunciativos, acolhendo sua singularidade; e estético, por preencher essa interação de elementos transgredientes, dando acabamento, provisório, ao acontecimento.

Iniciamos a análise, trazendo o contexto de formação, que sustenta o pequeno recorte do acontecimento-formação composto por fragmentos do caderno de anotações da pesquisadora, bem como cenas vivenciadas e revisitadas ao longo do processo de experienciação da proposta formativa oriunda do PNAIC; e, posteriormente, quatro enunciados-relatos: um enunciado-relato de uma professora cursista; o segundo relato assinado por uma orientadora de estudos; o terceiro resultante da experiência de uma professora cursista que também foi orientadora de estudos; e, por fim, analisamos um enunciado-palestra proferido por uma supervisora da formação do Pacto, representante da instituição superior responsável pela formação no município.

6.1 ELEMENTOS DO CONTEXTO

No município onde a pesquisa aconteceu, inicialmente, ficou combinado que o cronograma da formação seria discutido com os professores. Algumas semanas antes do início da formação, a secretaria de educação, por meio da coordenação do Pacto no município, sinalizou como opção dois dias, quarta (noturno) e sábado (matutino). Os encontros aconteceriam uma vez por semana. O professor cursista deveria fazer a opção por um dos dias indicados.

Na quarta-feira, as aulas iniciariam às 17h30min, com término às 21h30min. Nos sábados, as aulas eram das 8h30min às 12h30min. Enquanto professora da rede e cursista do Pacto, entre os anos de 2013 a 2014, optei pela formação da quarta-feira.

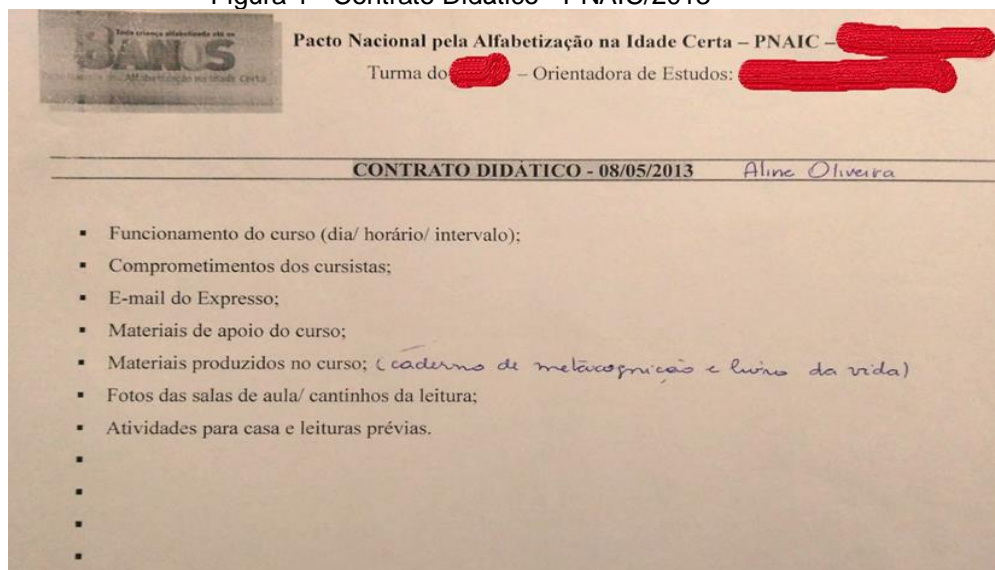
Em 2013, no dia 8 de maio, iniciou-se a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, no município do *Recôncavo* (nome fictício dado ao município onde o estudo aconteceu). Nas primeiras aulas, fomos convidadas a pensar sobre a realidade da escola na qual atuávamos, a listar palavras que resumiam o nosso fazer docente, assim como palavras-chave que caracterizavam o ambiente escolar do qual fazíamos parte.

Nesse fluir, nos foi proposta a criação de um brasão que comporia o “livro da vida” da turma, ao mesmo tempo em que outros instrumentos foram sendo postos e, concomitantemente, instaurando certa obrigatoriedade e formato aos movimentos propostos pela formação.

Dentre esses, estava a construção de um “caderno de metacognição”, no qual deveríamos, após cada encontro de formação, responder a três questões: a) *O que aprendi?*; b) *Como aprendi?*; e c) *O que quero aprender mais?*. As respostas referentes às questões serviriam como disparador da discussão da próxima aula, mas nem sempre as coisas aconteciam como planejado. Era feita a leitura do “caderno de metacognição” e, em seguida, uma leitura temática no caderno de formação, dois fazeres que nem sempre se comunicavam.

Outro elemento que constituía a metodologia de formação era a “leitura deleite” - textos de gêneros diversos que traziam um olhar sobre a prática docente -, geralmente apresentada pela orientadora de estudos. Essa ‘obrigatoriedade’ ficou mais evidente quando, em especial, nos apresentaram o “Contrato Didático” (Figura 1).

Figura 1 - Contrato Didático - PNAIC/2013



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O documento descrevia as responsabilidades do professor no contexto de formação. Isso gerou desconforto a partir do momento em que estávamos locadas numa sala de arquitetura inapropriada, com material mobiliário limitado, em especial, para a realização de atividades em grupo. A formação aconteceu numa sala de informática. De certo, o descrito no documento minimizava nosso ativismo teórico-pedagógico frente à proposta.

Além da “leitura deleite”, as aulas se baseavam na leitura de textos do caderno de formação, realização de propostas de atividades práticas. Muitas dessas foram aplicadas em nossas salas de aula. Também se configurou como responsabilidade do professor cursista montar espaços de leitura em sua sala de aula e relatar sobre a aplicação na sua turma de atividades sugeridas no contexto de formação.

Entretanto, as temáticas discutidas nos encontros de formação não “coincidiam” com as temáticas trabalhadas em sala de aula. Muitas vezes, pelo início tardio da formação. Isso tornava as ações vazias de sentidos, tanto para as professoras alfabetizadoras, quanto para os alunos em sala de aula. A atividade parecia ter caído de paraquedas.

Mesmo com o descompasso, as atividades eram realizadas, pois a efetivação e o relato das mesmas eram um dos requisitos para a liberação da bolsa de estudos – no valor de duzentos reais.

Notava-se que o planejamento da orientadora de estudos não constituía nenhuma relação com sentimentos e realidades das professoras alfabetizadoras da turma analisada.

- Não acredito que vim aqui pra isso! (professora cursista)
-Voltei à sala do magistério! (professora cursista)
- Pessoal, é o que está no planejamento. (orientadora)
- Sabemos que a culpa não é sua, mas... (professora cursista)
(Trechos do caderno de anotação da pesquisadora, 26 de junho de 2013)

As tensões que surgem, devido ao modo de relação que se instaura, coadunam com minha inquietação emergente no primeiro encontro com gestores do Pacto, no seminário de apresentação do programa, em que eu perguntava:

- *Como essa formação foi pensada? Como o professor é visto nesse contexto?...*
(*Trechos do caderno de anotação da pesquisadora, abril de 2013*)

No primeiro ano, 2013, a formação foi tensa. Muitos desencontros, ameaças de corte de bolsas, desabafos, embates em torno da realização de tarefas, pouco aprofundamento teórico-metodológico. De certo, os objetivos da proposta de formação, ainda, não estavam evidentes.

Em 2014, percebi a turma noutra ritmo. A formação começou sob a orientação de outra profissional/orientadora de estudo, o que não minimizou o desestímulo do grupo frente aos atrasos dos materiais didáticos, aumento da carga horária dos encontros, atrasos nos pagamentos das bolsas, a revisão obrigatória dos cadernos de formação já trabalhados no ano anterior, e, sobretudo, do não reconhecimento de trajetórias espaço-temporais e históricas tecidas pelas professoras alfabetizadoras na rede de ensino.

Além dos atrasos, em alguns momentos, o silêncio por parte das professoras alfabetizadoras se instalava e permanecia como modo de resposta ao enunciado de um *outro* que não nos escutava.

-*Vamos começar com a leitura deleite? Quem se prontifica? E os registros do caderno de metacognição? Alguém quer relatar o que trabalhamos na última aula?*
Silêncio...
(*Trechos do caderno de anotação da pesquisadora, 03 de julho de 2013*)

O silêncio permanecia e a orientadora realizava as ações solicitadas ou sorteava uma professora cursista para iniciar a atividade.

Foram muitos desencontros e desinformação. Dentre esses desencontros, algo que me chamou a atenção foi a realização do I Seminário da Região Sul do Pacto, ocorrido em Curitiba, nos dias 20 e 21 de novembro de 2014, evento que ninguém do município, onde a pesquisa aconteceu, sabia informar algo sobre. Dentre outros fatores, essa situação minou a comunicação entre as partes envolvidas, dificultando o acesso a práticas realizadas no âmbito da política pública em questão, na região sul.

O acesso às produções diferentes da turma onde a pesquisa aconteceu realizou-se através dos seminários anuais, no município, como evento de culminância da formação realizada. Os seminários foram estruturados a partir de relatos de experiências e *stand* da turma. Cada turma do PNAIC tinha um espaço

para expor as atividades realizadas nas aulas de formação e, em cada uma, era selecionada uma ou duas atividades ou um ou dois projetos realizados por professoras em sala de aula (relato de experiência).

Esse elemento avaliativo constituinte da metodologia de formação do Pacto se assemelha à mesma dinâmica realizada pelo projeto Civitas. Entretanto, são relatados, no âmbito do PNAIC, atividades pontuais e/ou projetos restritos a um período do ano letivo (e restrito a um ou dois professores cursistas); no projeto Civitas, o seminário é constituído por todos os trabalhos desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo, bem como exposição de materiais produzidos e abertos à comunidade. São semelhantes na ação, contudo, sustentados por bases teórico-metodológico-práticas diferentes.

Em relação à avaliação sistêmica, segundo informações fornecidas pela secretaria municipal onde a pesquisa ocorreu, entre os anos de 2013 e 2015, não foi realizada nenhuma avaliação a respeito do impacto da formação no município sobre os índices referentes ao processo de alfabetização. Nem por meio dos instrumentos de avaliação externa, nem através de instrumentos avaliativos internos. Entretanto, mensalmente, era realizada avaliação no SisPacto que tinha como foco o monitoramento do processo de formação dos professores. Outro requisito para a liberação da bolsa.

No grupo de formação, a avaliação era constantemente motivo de desencontros ora pela organização do calendário que gerava dúvidas, ora pelo bloqueio de bolsas (devido às faltas, à não realização de tarefas etc.).

*- Não entendo porque não recebi a bolsa. Será que foi devido às faltas? Mas, eu apresentei os atestados.
- Você fez a avaliação no SisPacto?
- Qual o prazo?*

Era perceptível a relação de não reciprocidade entre as partes envolvidas ao longo do processo formativo do PNAIC na turma acompanhada. E a cada ano, a impressão era que tal distanciamento só aumentava. Distanciamento entre professoras e orientadora; distanciamento entre professoras e coordenação municipal; distanciamento entre a proposta e os contextos das salas de aula...

No intuito de percorrermos os sentidos emergentes na micropolítica da formação, apresentamos vozes de sujeitos (eu) que assinam enunciados-relatos construídos em relação com o *acontecimento-formação*. Intentamos, também, revelar ressonâncias na composição arquitetônica emergente dos encontros do *eu-outro*, encontros esses mediados por uma proposta de formação docente, por via de uma política pública (PNAIC). Vozes assinadas por codinomes utilizados com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos participantes. São elas *Mahin* (uma professora alfabetizadora cursista), *Teresa de Benguela* (orientadora de estudos), *Marielle* (professora alfabetizadora e, depois, orientadora de estudos) e *Palestrante* (representante da instituição de ensino superior responsável pela formação no município). Vale ressaltar que o campo empírico recebe, nesse escrito, o codinome de *Recôncavo*.

6.2 PROFESSORA ALFABETIZADORA: UMA INTERPRETAÇÃO SOBRE O PACTO

Meu nome é Luísa Mahin, sou professora do Ensino Fundamental do Município Recôncavo, como sou do Bloco (segundo ano) fui selecionada para participar do curso. No primeiro ano já começou com atraso, salas superlotadas e inadequadas para estudos, tempo muito grande para ficar sentada depois de um dia inteiro de trabalho, e sem intervalos, sem falar em quem mora longe do local dos estudos, no meu caso moro em Porto Alegre e realizava o curso em Recôncavo. Era uma viagem.

Mahin revela, através de seu enunciado, o fosso existente entre sua realidade de professora na sala de aula e o modo de operacionalização/implementação do Pacto. Um aparato que destoa das particularidades da professora. Temos, aqui, uma relação vertical, monológica, por parte da orientadora (neste momento, representante da macropolítica), tratando o grupo em formação como objeto... “*tempo muito grande para ficar sentada depois de um dia inteiro de trabalho, e sem intervalos...*”. O agir do outro-para-mim (orientadora de estudos, representante da proposta/organização de formação continuada) se sobrepõe às minhas necessidades (*eu* – Mahin).

No primeiro ano tivemos uma monitora que nos pareceu pouco preparada para a função, suas aulas eram entediadas e somente leitura passava um tempão sentada lendo textos, nada novo foi apresentado, nada foi feito de diferente que acrescentasse no nosso crescimento profissional e que se pudesse aproveitar em sala de aula, tirando é claro as planilhas de avaliação da leitura e matemática, a qual faço uso até hoje, bom instrumento, fora isso foi um ano sem novidades.

Ano seguinte mesma problemática, monitora muito querida, mas pouco preparada, conteúdos riquíssimos para ser explorados e novamente nos retemos em simples leituras, o que nos salvava era as nossas trocas entre os grupos de colegas, foi um curso chato, cansativo e de pouco proveito. Material muito bom, porém, sem exploração devida, por conta própria nós professores é que resolvemos fazer uso de algumas atividades ali propostas.

O enunciado de *Mahin* (eu) sobre o acontecimento-formação se constitui, majoritariamente, na dimensão arquitetônica do *outro-para-mim* (da orientadora de estudos, representante da macropolítica, por via da formação), sinalizando para um desequilíbrio entre os centros de valores axiológicos envolvidos e impossibilitando a inscrição do eu enquanto Ser-em-evento no acontecimento de forma ativa. Tal desarmonia entre as dimensões, em especial, a relação *outro-para-mim* (da orientadora de estudos e da coordenadora municipal da proposta de formação) e *eu-para-mim* (*Mahin* como centro de valor), indica, para além do gigantismo dominante do outro, certa passividade do eu em interação com o outro. O outro me transforma em objeto pela relação monológica que estabelece, me interdita.

O eu (*Mahin*) não dá o giro na relação posta, no plano de formação (*formador-material-cursista*). Aceita o formato que se estabelece, mesmo reconhecendo-o como mecânico.

Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesma são estranhas umas às outras. [...] O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. (BAKHTIN, 2010a, p. XXXIII).

O *outro* não sai enriquecido da relação. O enunciado do outro – este como representante do plano macropolítico – não enseja a responsividade do eu, não espera do eu uma resposta que vá além de um eco da voz monologizada. Dessa forma, prove uma única interpretação do ato de alfabetizar, não dando aberturas para relações dialógicas.

Entretanto, o peso da macropolítica não silencia por completo o *eu* (*Mahin*). Isso fica evidente quando *Mahin* estabelece uma relação de sentido com o material de estudos, não por via da mediação da formadora, mas num movimento de sua autoria, um movimento dialógico reverberando em novas tessituras.

Mahin aponta para movimentos que deslizam da sala de formação para outros contextos espaço-temporais, como a sala de aula e o seu planejamento. As dimensões do *eu-para-mim* – “[...] *as planilhas, a qual faço uso até hoje, bom instrumento... conteúdos riquíssimos para ser explorados [...]*” – e o *eu-para-outro* – “[...] *o que nos salvava era as nossas trocas entre os grupos de colegas [...] por conta própria nós professores é que resolvemos [...]*” – ganham densidade, na medida em que *Mahin* tece sentidos com elementos apresentados, a partir do desprendimento do fazer proposto nos encontros de formação (*eu-material-contexto*), crescendo e produzindo posicionamento axiológico sobre a metodologia da formação, construindo novas posições.

Novo ano, sala pequena, grande número de professoras, aumento da carga horária, porém uma monitora criativa, mas ficávamos muito tempo só nas leituras e pouquíssimo tempo realizando oficinas que agregassem valor ao nosso trabalho. Foi um ano atípico pois não veio os materiais prometidos, ficamos somente na revisão dos anos anteriores, UM ANO PERDIDO USADO PARA REVISAR LEITURAS QUE JÁ ESTÁVAMOS CANSADAS DE VER.

[...] Foi desmotivador e sem nenhum propósito, fazer os professores cansados de um dia inteiro de trabalho em salas de aulas ir para um curso que sequer foi programado, preparado, estudado para nos oferecer. Até agora não encontramos explicações para o fato lamentável deste ano, obrigar os profissionais da educação a realizar uma atividade para chegar a lugar nenhum [...]

Mahin (*eu*), nesse momento, se coloca como centro de decisão, inscrevendo seu posicionamento sobre a formação. Mesmo sinalizando para um ensaio dialógico – realização de oficinas –, *Mahin* aponta para o efêmero efeito de um fazer verticalizado de formação continuada, que se utiliza da palavra sagrada para se sobrepôr às demais vozes, na prática docente.

6.3 REPETIR O IRREPETÍVEL: PROCESSOS DE (IN)VISIBILIDADES DE UMA FORMADORA/ORIENTADORA DO PACTO

Iniciei minha atuação como Orientadora de Estudos no Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no ano de 2013 encantada mesmo com o pouco que sabia desta formação. Acreditei muito que finalmente nosso governo federal estava olhando de forma séria, responsável para os anos iniciais e que esta formação em muito contribuiria para aperfeiçoar a fundamentação teórica-prática das docentes haja visto que o magistério por vezes deixa importantes lacunas.

O enunciado-relato de *Tereza de Benguela* nos permite uma análise interpretativa de seu trajetário no *acontecimento-formação* – tendo como base o conceito de acontecimento em Bakhtin, o plano do *acontecimento-formação* só se revela por parte do *eu* (*Tereza*) que enuncia, a partir de elementos transgredientes, num tempo presente condensado, a experiência –, revelando pistas de uma arquitetônica tecida na imersão dessa experiência (a formação continuada por via do PNAIC).

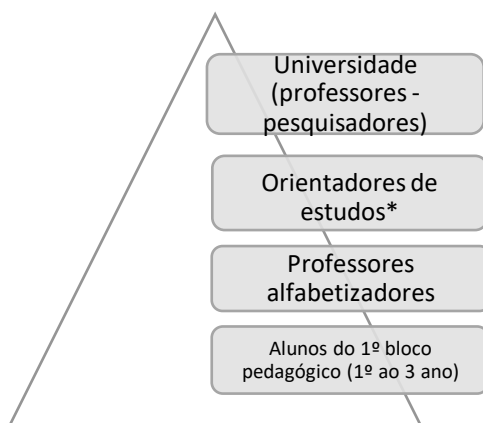
Tereza (eu) aponta para um movimento empático à proposta do Pacto, revelando seu desejo de vivenciar o *outro* (*cada um dos pesquisadores/formadores de estudos*) que se coloca como um enunciado de cunho teórico-metodológico no complexo campo da alfabetização.

Nesse fragmento, *Tereza (eu)* também revela seu entendimento sobre formação continuada como uma ação compensatória frente às lacunas da formação inicial. A dimensão o *outro-para-mim* (*cada um dos formadores/pesquisadores representante da formação*), que atua como um dos centros de valores da singular posição arquitetônica de *Tereza (eu)* no acontecimento, se coloca como um ponto forte na superação de “importantes lacunas”, estabelecendo-se, talvez, como parâmetro para as tomadas de decisão.

Assim a Universidade XXX organizou o calendário de formação para as Orientadoras e iniciamos nossas formações em Porto Alegre. Concomitante, as redes foram formando as turmas de docentes, professoras que atuassem no 1º Bloco Pedagógico. O MEC, com certo atraso, enviou para as escolas materiais de apoio pedagógico para que fossem alcançados aos professores participantes da formação e também caixas de livros que deveriam ser utilizados com os alunos. Na minha opinião um material muito rico e bem elaborado pois abarcava aprofundamento teórico e sugestões práticas de uso em sala de aula (inclusive com sugestões de planos de aula).

Ao estreitar a análise do enunciado às etapas de inserção do Pacto no contexto onde a pesquisa aconteceu, *Tereza (eu)* aponta para alguns movimentos que caracterizaram a implementação de processo formativo desde a gestão acadêmica e pedagógica realizada pela universidade até a sala de aula das turmas do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental.

Figura 2 - Organicidade PNAIC



Fonte: Diagrama feito pela pesquisadora para configurar a organicidade, no âmbito do PNAIC, para a efetivação de processos formativos.

Nesse trecho, *Tereza (eu)* revela como o *outro* (cada formador/pesquisador representante da formação) se constitui na relação com múltiplos interlocutores. Cada um com uma função determinada. O *eu* (*Tereza*—orientadora de estudo), nesse momento, reconhece o *outro* (*cada formador/pesquisador representante da formação*) como válido e legítimo, por não perceber, naquele momento, linhas de força que operam nos planos macro e micropolíticos, ao acessar, ao mesmo tempo, os dois planos de formação: a) como aluna de curso de formação de orientadores de estudos, traz consigo as expectativas de um *eu-para-mim*, numa antecipação de encontros dialógicos; e b) como orientadora de estudo numa sala de formação para professoras alfabetizadoras, estaria encarnando um *eu-para-outro* (*Tereza* para com as professoras alfabetizadoras como representante do PNAIC), sobreposto hierarquicamente, tal como se mostrou no depoimento anterior de *Mahin*.

Aqui fica evidente como a ideologia da macropolítica trabalha de modo diferente nas duas situações micropolíticas: a) na formação dos orientadores,

este *outro - agora eu (Tereza)* atua como colaborador, numa cumplicidade polifônica; b) na formação das professoras alfabetizadoras, a macropolítica, por via da figura de Tereza, mostra sua face autoritária pela ausência de diálogo.

Na formação *in loco* das professoras alfabetizadoras, a “divisão intelectual” ganha materialidade. Para Tardif (2014), essa prática remete a uma concepção restrita de formação e aponta quatro pontos para superarmos limitações no que tange à relação entre universidade e formação continuada de professores em serviço da Educação Básica: a) que a universidade entenda os docentes como sujeitos do conhecimento e não como objetos de pesquisa; b) que pesquisas universitárias considerem os professores como colaboradores e até como copesquisadores e não como cobaias; c) que as pesquisas produzidas não sejam sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores; e d) que os professores se apropriem da pesquisa e reformulem seus próprios discursos, perspectivas e interesses.

Os pontos abordados por Tardif (2014) se aproximam da crítica que Bakhtin (2010a) faz às pesquisas, no âmbito das ciências humanas, que tratam os sujeitos como objetos, sem linguagem, não os reconhecendo como consciências participantes, cujas vozes impactam diretamente no acontecimento, seja na pesquisa e/ou na formação.

Referente ao processo de formação dos orientadores de estudo, *Tereza (eu)* pontua, entre parênteses, no seu enunciado-relato, o registro de sugestões de plano de aula. O registro de sugestões de planos de aula, no entanto, pressupõe diversos interesses, dentre esses, apontar e/ou eleger um modelo de organização para o pensamento do professor alfabetizador frente à sua realidade.

Prefiro não pensar que essa foi a intenção primeira da proposta de formação, mas, de qualquer maneira, não deixa de atenuar a desapropriação do sujeito no seu agir, ou seja, as sugestões de planos de aula se colocam como um instrumento da macropolítica no contexto da micropolítica, para além da sala de formação, migrando para o contexto da sala de aula.

Apreciei todas as formações oferecidas neste ano e aprendi muito com elas. Minha turma de atuação era composta, de um modo geral, por professoras bastante experientes e que foram muito parceiras, aderiram muito bem a proposta pois, assim como eu, tinham positivas expectativas com toda esta “bagagem” que estava sendo oferecida.

Em nossas aulas estudávamos, trocávamos experiências. Relatos muito ricos eram realizados, mostravam com orgulho o trabalho que desenvolviam em sala de aula. De um modo geral estavam bastante engajadas com todo o processo. Aprendi muito com este grupo assim como me orgulhei de ter colegas tão comprometidas na rede de ensino.

Na descrição do processo formativo feito por *Tereza (eu)*, o *outro* ainda é “parte maior” da experiência. Nas entrelinhas do enunciado de *Tereza*, ousou tecer um olhar sobre a organização da formação ofertada aos orientadores de estudos. A princípio, essa se estruturou num duplo movimento: 1) movimento proporcionado pela universidade para se aproximar de trajetórias docentes de professores alfabetizadores do município e, a partir daí, construir estratégias de intervenção *in loco*; e 2) movimento de sistematização de devires docentes nos orientadores e sua validação a partir do material base da formação do PNAIC – os cadernos temáticos.

Entretanto, a produção de estratégias de intervenção compartilhadas, nos encontros formativos das orientadoras de estudos, pertence a um contexto único, o que as torna, em princípio, irrepetíveis em novo contexto formativo, o da sala de formação de professoras alfabetizadoras, embora possam elas (nesse novo contexto) reverberar por contágio.

O aspecto “negativo” neste ano e prosseguiu em 2014, no meu entender, foi sem dúvida a falta de diálogo, participação das Coordenadoras Pedagógicas das escolas na formação oferecida. Iniciou-se aí um descompasso entre o que o PNAIC trazia, como por exemplo: Os Direitos de Aprendizagem para cada ano e o que as escolas estavam praticando. Eventualmente em nossas aulas ocorriam “dilemas” relatados pelas docentes do que seguir afinal...

No final do ano de 2013 assim como em 2014 tivemos o Seminário Local organizado pela Secretaria de Educação onde as turmas apresentaram, através de algumas representantes, alguns trabalhos desenvolvidos em sala de aula fosse este em forma de: relato de experiência, exposição de trabalho e/ou banner e foi mais um momento muito válido.

Aqui o *eu-para-mim* ganha destaque. *Tereza* assina seu posicionamento sobre os desencontros produzidos no processo de formação do Pacto, em especial, a falta de articulação com a escola. No texto que institui o PNAIC, em nenhum momento se faz referência à figura do/a coordenador/a pedagógico/a. No contexto da formação, as coordenadoras pedagógicas das escolas municipais não participaram nem acompanharam nenhuma das ações

desenvolvidas pelo Pacto. Algumas foram, e atuaram como, orientadoras de estudos, contudo, tal função não interferia no ambiente escolar.

Nos anos de 2013, 2014 e 2015, em nenhum momento foi feita a inserção de outros atores nas ações deliberadas pela política, em especial, os ‘oficineiros’ do Programa Mais Educação, como posto na Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

[...] alguns aspectos começaram a causar “descontentamento” entre os participantes: o atraso para iniciar, o material divulgado que não chegava e a formação para os Orientadores que, por vezes, foi adiada... Enfim, nosso município optou em não aguardar e iniciou a formação com os professores.

[...]

Foi um ano, para mim, bem difícil, além desta situação, minha turma de 2013 foi cedida para outra colega Orientadora, por questões logísticas, e tive que iniciar com um novo grupo que já estava “indignado”, e com certa razão, com tanta confusão. Tentei conquistá-las pela via da afetividade, já que estávamos em formação e não tinha gerenciamento pelos aspectos em questão. Algumas foram muito sensatas em entender isto, mas, com outras notava forte resistência à formação e, por vezes, sentia até pelo meu trabalho como Orientadora. [...]

Por vezes, ocorriam situações delicadas de lidar. Algumas, poucas, docentes não enviavam e/ou não realizavam os trabalhos em tempo hábil para avaliação e este fator implicava na nota e, até mesmo, na perda da bolsa do mês.

Outros complicadores, que, embora eu não tivesse igualmente o gerenciamento, atrapalhavam o andamento das aulas, eram o local onde tínhamos a formação e os pagamentos atrasados das bolsas das cursistas e orientadoras por parte do governo federal.

[...]

Infelizmente, este desgaste foi sentido pela quase totalidade dos Orientadores de Estudos, que preferiram não permanecer como formadores no ano de 2015, dando oportunidade para outros colegas da rede de ensino.

A de se lamentar que um Programa tão grandioso e importante para a educação não foi encarado com seriedade e responsabilidade como esperávamos (sic).

Tereza descreve os efeitos da monologização do PNAIC, tanto para as professoras alfabetizadoras, quanto para as orientadoras de estudos, entre as quais se encontra enquanto um *eu*. Emerge daí um dos instrumentos, que, antes ambivalente no texto da política, neste momento mostrou face “controladora”: a avaliação do processo de formação adotado pela macropolítica. O *outro-para-mim* (cada um dos formadores/pesquisadores do PNAIC) se apresentou majoritariamente autoritário; as professoras cursistas em formação (também na dimensão do *outro-para-mim* de Tereza) se mostravam resistentes – “[...] tive que iniciar com um novo grupo que já estava ‘indignado’[...]”. E, o *eu-para-mim* (na figura de Tereza) - “[...] foi um ano “pesado” de se levar [...]” - se via capturado

pela macropolítica. O engendramento do processo, operando como “máquina artificial” (COLLARES, 1999) e oficial, não permitia intervenções, outros arranjos.

Percebe-se uma minimização no *eu* (*Tereza*) devido ao peso exercido pelo *outro* (*coordenadora municipal, e cada um dos formadores/pesquisadores responsáveis pela formação – universidade e MEC*). A ideologia oficial do Pacto, apresentado no enunciado de *Tereza*, enfatiza mais o produto/resultado do que o processo, tanto na sala de formação, quanto nas atividades realizadas em sala de aula. Ocorre uma cobrança que não se importa com as condições do ambiente nem com as realidades/vozes que o tensionam.

O enunciado-relato de *Tereza* se aproxima do enunciado-relato de *Mahin* pela pouca intensidade do *eu* sobre o *acontecimento-formação*. O *outro* (*coordenadora municipal, e cada um dos formadores/pesquisadores responsáveis pela formação*) se apresentou como dominante e, mesmo criticado, essas críticas não se concretizaram em mudanças.

São relatos de cunho ético-estético, *a posteriori* do *acontecimento-formação*, os quais, em nenhum momento, revelaram, no processo de formação, qualquer ato dos sujeitos em tela no acontecimento, modificando as relações ali estabelecidas. Reafirma-se o peso da ideologia oficial da macropolítica sobre a micropolítica, no seu cotidiano ideológico, atualizado nas relações arquitetônicas eu-outro, através de seus três pilares: *eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim*.

6.4 TENSÕES ENTRE DIMENSÕES ARQUITETÔNICAS: O SER-EM-PROCESSO

O enunciado de *Marielle* nos convida a experienciar movimentos produzidos no encontro com o PNAIC, ora como professora alfabetizadora, ora como orientadora de estudos.

Minha relação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC começou no final de 2012. Na organização do quadro de professores para o ano letivo seguinte, a escola recebeu a recomendação de prover prioritariamente as turmas do 1º ao 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, obrigatoriamente com professores concursados. [...]

Eis que, no último dia letivo, a diretora me chama e diz que precisaria me colocar em uma turma de 3º ano, pois não havia outra professora concursada disponível. Naquela ocasião, deixei claro que não queria essa função pois, entre outras coisas, não me considerava uma professora alfabetizadora. Comecei o ano letivo de 2013 resistindo à ideia de conduzir os alunos do 3º ano pelos caminhos da alfabetização.

Ao iniciar seu enunciado, o *eu-para-outro* se apresenta e discorre sobre o contexto. *Marielle (eu)* sinaliza para uma decisão da secretaria municipal de educação, a qual mudaria seu planejamento rotineiro anual. O *outro-para-mim (coordenadora do PNAIC no município)*, na sua verticalidade, a atropelou enquanto *eu*, não considerando seu direito à voz. *Marielle* não teve autonomia para escolher com que turma trabalhar no ano letivo que estava por vir. Consequência de uma decisão político-institucional, efeito da formação do PNAIC, que ressoou na organização escolar e que, conseqüentemente, interferiu na ‘zona de conforto’ de *Marielle*. O *outro-para-mim (coordenadora municipal do PNAIC)* utiliza-se da palavra autoritária, sobrepondo-se ao fazer e á autonomia do *eu (Marielle)*.

Marielle, em sua face *eu-para-mim*, não se reconhece como “professora alfabetizadora”. Seu campo de interesse não coincidia com os interesses institucionais, mas *Marielle* teve de assumir uma turma de 3º ano do ensino fundamental, sentindo, com força, a verticalidade do plano macropolítico, contra o qual foi inócuo resistir.

A descrição do acontecimento, feita pelo *eu*, nos permite interpretar a existência de linhas de segmentaridade. Entretanto, *Marielle* não esconde do *outro* seu posicionamento. Resistência, mas sem oposição frontal. Ela se percebe e interfere na relação, tensionando-a. Tensão entre o *eu-para-mim (Marielle)* e o *outro-para-mim (diretora da escola; coordenadora municipal do PNAIC)*.

O argumento de que teria o curso, associado à bolsa prometida, só me afastava mais da ideia. Naquela ocasião, terminava uma especialização sobre formação continuada e me preparava para o desenvolvimento da pesquisa relacionada ao trabalho que vinha realizando na área da Educação Ambiental. Pensar em uma tarefa aparentemente distante desse universo fazia com que eu me sentisse sobrecarregada antes mesmo de iniciar meu trabalho. Até o último momento, minha situação na escola poderia mudar.

Para *Marielle*, a existência do curso, da bolsa de estudos, e seu trajetar acadêmico e pedagógico eram planos diferentes, sem aproximação. A proximidade desses soava como trabalhoso, talvez até mecânico. A sobrecarga que advém do peso do *outro-para-mim* (*coordenadora municipal do PNAIC*) revela a ideologia do plano macropolítico fazendo seu trabalho no cotidiano e minando energias.

Marielle não percebe possibilidades de diálogo entre a Educação Ambiental e a proposta de formação para professores alfabetizadores. Isso lhe remete a um não lugar. Para Sá (2014, p. 214), “[...] os não lugares são mais constrangedores do que libertadores, devido à racionalidade subjacente da sua organização, à excessiva codificação do espaço, ao poder das imagens e do espetáculo a elas associado [...]”. Ao mesmo tempo, emerge um ativismo que responde à situação em que se encontra. O *eu-para-mim* forte, com tomada de decisão. *Marielle* transita entre a macro e micropolítica, marcando posição.

Mas não mudou. E, no momento em que assumi a turma, era a minha turma e eu estava disposta a fazer tudo ao meu alcance para realizar o meu trabalho integralmente, oferecendo para aquelas crianças o que faltou ao longo de suas trajetórias escolares. Pois, segundo me diziam, era o 3º ano com maior déficit de aprendizagem da escola. Antes de começarem os encontros do PNAIC, precisei colocar em prática algumas coisas que aprendi na faculdade sobre alfabetização. Mesmo com pouca experiência docente, já havia percebido que há um mundo entre as vivências da formação inicial e as vivências de sala de aula, portanto, me agarrei nas colegas mais experientes nessa etapa escolar e fui seguindo um caminho de tentativas, erros e reflexões.

Encontrei um 3º ano com mais da metade dos alunos em início do processo de alfabetização, alguns ainda pré-silábicos sem valor sonoro (termo que reproduzia sem muita segurança naquela ocasião). As colegas me ajudaram nessa caminhada inicial com a turma e a equipe diretiva esteve atenta, procurando suprir minhas necessidades enquanto professora inexperiente. Foi um período de muita angústia, que me exigiu mais estudo e dedicação.

O *eu-para-mim* de *Marielle* se posiciona responsabilmente na relação com *outro*. Na relação com a turma, percebemos dois movimentos: a) *eu-para-mim* que se concretiza nas suas reflexões; b) *eu-para-o-outro* ao planejar como se apresentar às crianças e como trabalhar com elas. *Marielle* compromete-se a ajudar os alunos quanto ao “[...] que faltou ao longo de suas trajetórias escolares”. Com a equipe e as colegas, a relação encontra um *outro-para-mim* que se apresenta atencioso ao seu processo como professora alfabetizadora, evidenciando as relações, no plano micropolítico, dos fluxos, dos sentimentos.

Um ponto que marca esse devir da *Marielle*, enquanto professora alfabetizadora, é o trecho em que ela afirma: “*Mesmo com pouca experiência docente, já havia percebido que há um mundo entre as vivências da formação inicial e as vivências da sala de aula [...]*”. Alfabetizar se mostra um processo complexo e exigiria dela também um fazer complexo, responsável, implicado. Não se resume à execução de conteúdos.

Enfim, começou o curso. Fui cheia de expectativas e com o desejo de superar as dificuldades que, naquele ponto do ano letivo, já se desenhavam na minha frente. O que encontrei, inicialmente, foi um grupo cheio de vícios pedagógicos e pouca motivação para estar ali. Havia uma necessidade muito grande de se usar o PNAIC como uma terapia coletiva, onde cada um queria mostrar que sofria mais. Minha primeira impressão geral foi de que aquele espaço estava sendo usado para se debater sobre as causas das dificuldades vividas em sala de aula e a formação dos professores alfabetizadores era, de longe, a menos discutida.

Inicia o PNAIC. O olhar de *Marielle* revela o entendimento de formação continuada como plano teórico, necessário. A mesma não entende os enunciados das demais professoras como movimento de resistência, o qual adjetivou de “vícios pedagógicos”, coisa de ‘terapia coletiva’. Tal posicionamento, ante as colegas, talvez implique no não exercício do *eu-para-mim*, sobrecarregando esse *outro (Marielle)*, ao não vivenciar de “dentro” a formação, ignorando-a ao invés de tensioná-la; pode também ser a leitura da imagem do *outro-para-mim* (as colegas de turma para *Marielle*) enviesado por outras experiências.

O *outro-para-mim (a orientadora de estudos)*, nesse momento, se apresentou como um interlocutor em potência e, também, constitutivo de um devir alfabetizadora (*eu-Marielle*). Enquanto, para *Marielle*, o curso se apresenta como uma possibilidade de formação teórico-metodológica, para boa parte das professoras alfabetizadoras, que ali estavam, o curso era mais do mesmo.

Mas *Marielle* não interpretava o curso como plano de repetição e continuava a tecer críticas ao grupo de professoras alfabetizadoras.

Nesse contexto, o professor era a vítima que não tinha como fazer o seu trabalho. Isso me incomodou muito, pois, apesar de sempre me utilizar de uma postura crítica, acredito que faz parte do trabalho docente superar as péssimas condições de trabalho que nos são impostas com denúncia e luta enquanto seguimos com estudo e criatividade.

Tal posicionamento incomodava muito *Marielle*. Por outro lado, o *eu-para-mim* se afirmava com responsabilidade, ciente de que não há álibi na existência, sendo este o parâmetro com o qual avaliava as posturas das colegas enquanto *outro-para-mim* sem ativismo próprio.

Nesse percurso, *Marielle* segue constituindo-se na interação dialógica com “vários” outros: ora a proposta de formação, ora os professores da turma da qual faz parte.

E o curso seguiu. Os encontros me pareceram um pouco mais produtivos a partir das leituras e dos debates. Os cadernos traziam informações relevantes e as experiências relatadas pelas colegas foram decisivas para a professora que eu seria dali em diante. Conseguia me organizar como professora alfabetizadora a partir do PNAIC, mas sempre me sentindo deslocada naquele grupo. A Orientadora me parecia um pouco perdida e o grupo não tinha uma identidade. Me parecia que muitas das colegas só estavam ali pela obrigatoriedade, o que deixava o clima sempre tenso pra mim.

Marielle apresenta paradoxos, seu enunciado nos permite acessar a tensionalidade do tripé arquitetônico num exercício de coexistência. Percebemos um trajetar pelo *acontecimento-formação*, onde *Marielle (eu)* busca, todo tempo, se situar e produzir sentidos. Percebemos o *eu-para-mim* na relação direta com os dois outros: o *outro* do plano macro na relação dialógica com ela: “[...] Os cadernos traziam informações relevantes [...]”; e o *outro* no plano micro das relações dialógicas, em dois movimentos contraditórios – de busca de sintonia (“[...] as experiências relatadas pelas colegas foram decisivas para a professora que eu seria [...]”), e de não reconhecimento de suas posições (“[...] muitas das colegas só estavam ali pela obrigatoriedade, o que deixava o clima sempre tenso pra mim [...]”).

De certo, o que era trabalhado na formação continuada era novo para *Marielle*.

A experiência me ajudou a estreitar os laços com algumas colegas da minha escola que estavam na mesma turma e me apresentou colegas de profissão com uma trajetória maravilhosa, que me ensinaram muito quando compartilhavam suas experiências nas aulas. Porém, não me senti satisfeita com meu desempenho como alfabetizadora e continuei resistindo às turmas do bloco pedagógico. Tive a oportunidade de assumir um projeto que cobriria a Hora Atividade do professor titular, na área da Educação Ambiental, e me agarrei a essa possibilidade. Ser alfabetizadora não era uma prioridade naquele momento.

O *eu-para-mim* se mostra ativo a cada ato de *Marielle*, ao mesmo tempo em que se mostra sob influência da macropolítica. Como fuga desse não lugar (o contexto de alfabetização), *Marielle (eu)* delineia um trabalho docente pautado num plano em que se reconhece. Todo o tempo, ela justifica o porquê não ser alfabetizadora.

Entretanto, em função do projeto, tive contato semanal com turmas de 1º, 2º e 3º anos. Nas minhas aulas, acabei inserindo, inicialmente sem muita pretensão, vários dos princípios da alfabetização que foram estudados e sistematizados no PNAIC. Ali, fui me sentindo mais alfabetizadora do que no ano anterior. Ali comecei a esboçar uma relação frutífera e intencional entre alfabetização e Educação Ambiental. Foi no contato com o diverso, proporcionado pelo projeto, sem a pressão sofrida como titular do Bloco Pedagógico, que me constituí como Professora Alfabetizadora. Naquele ano, acompanhei o PNAIC à distância. Ouvi relatos desanimados em relação ao grupo de Professoras Alfabetizadoras, mas também percebi como a qualidade do material do curso tornava-o produtivo para minhas colegas.

Aqui, podemos perceber certo deslocamento, um exercício ético de aproximação com o *outro*, de reconhecimento, de produção de sentidos, ao mesmo tempo em que sinaliza receio de lidar com o inusitado. Concomitantemente, *Marielle* lança pistas de uma atividade estética – “*Foi no contato com o diverso[...]*”. *Marielle* também percebe o confronto entre os dois mundos, o da macro e da micropolítica.

Ela descreve seu trajeto, agregando elementos transgredientes emergentes de um exercício exotópico. A constituição de um trajetar no contexto da alfabetização não vem de fora, mas, sim, de dentro, sendo do âmbito de uma responsabilidade que não tem álibi na existência. O não-álibi. Para Bakhtin (2012, p. 96)

A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [*nuditel' no oboazatel'na*]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [*moë ne-alivi v bytii*], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único.

Para *Marielle*,

O Ano Letivo de 2015 começou cheio de incógnitas. Por um problema nas pregas vocais, comecei o ano sem turma nem projeto. [...]. Por estímulo de colegas da escola, decidi me inscrever para ser Orientadora de Estudos do PNAIC. A temática proposta para o curso me animava, pois, em meus estudos anteriores, a questão da interdisciplinaridade e o ensino de ciências nas séries iniciais esteve muito presente.

*Não me sentia muito segura, mas não estava esperançosa quanto à possibilidade real de atuar nessa função.
Contrariando minhas expectativas, fiquei bem colocada e a possibilidade de voltar ao PNAIC estava à minha frente.*

Marielle não assume seu desejo diretamente de participação no PNAIC. Apresenta o estímulo das colegas e a temática descrita para aquele ano de trabalho como elementos que movem seu trajetar junto ao Programa. Relata que é uma temática que a animava pela proximidade, talvez, por ter embasamento.

Marielle se assegura naquilo sobre o qual tem argumentos “fortes”.

*Foi tudo muito incerto e apreensivo, da mesma forma que percebi em 2013 como Professora Alfabetizadora. As colegas da escola começavam a me questionar sobre como seria o PNAIC em 2015 e eu tinha poucas informações. O grupo de Orientadoras se reuniu algumas vezes e me percebi pouco experiente para assumir tal função. Comecei a duvidar da minha posição recém-assumida de professora alfabetizadora, quase desisti, mas tive o apoio de muitas pessoas que acreditavam mais em mim do que eu mesma.
Assumi como Orientadora de Estudos com muita insegurança, por isso iniciei minhas leituras com antecedência, me mantive bem atenta, revi meus materiais antigos e reuni forças para superar uma insegurança que sempre me acompanha, mas que equilíbrio com muito estudo e disponibilidade para aprender.*

Nesse fragmento as três dimensões arquitetônicas aparecem. *Eu-para-mim* (*Marielle*) se reconhece inseguro na relação com o *outro* e para realizar a orientação de estudos; o *outro-para-mim* (cada colega de formação – orientadoras de estudos) que se apresenta atencioso ao seu processo; *eu-para-outro* (*Marielle* que assume as responsabilidades como formadora de estudos) se coloca como dedicada a essa nova experiência. *Marielle* também afirma “ter poucas informações” sobre o PNAIC, o que, talvez, seja um indício de ausência do plano macro no âmbito do planejamento das orientadoras.

Marielle dialoga um construto não produzido por ela, mas que se mostra ‘cientificamente’ válido. É o que constitui seu centro de valor como orientadora de estudo. Temos aqui a dimensão ética, o envolvimento empático.

Ao começar os encontros do PNAIC 2015, reencontrei antigas colegas de 2013 na minha turma. Inicialmente, tentei construir uma identidade de grupo, buscando resgatar um pouco do que ficou faltando em 2013. Houve muita resistência e muitas críticas. Além de todas as questões de atrasos e incertezas no cenário nacional, havia uma polaridade na Rede Municipal de Recôncavo, vivida em uma greve longa (na qual tive algum protagonismo) que se expressava no PNAIC. Na dúvida, fiz como sempre faço: me cerquei de informações da fonte; abri espaço para a construção coletiva; fiz combinações multilaterais; me coloquei no lugar das minhas colegas; utilizei meus

*talentos de estudante, que junta oratória e bons argumentos; e procurei sempre manter a coerência.
Foi difícil. Me senti perdida, ofendida, solitária. Muitas vezes, saí dos encontros derrotada, doída.*

O trajetar de *Marielle*, enquanto orientadora de estudos, produz-se pela responsabilidade aos processos da macropolítica.

*Não queria me manter em um **lugar-comum**, como via em outras turmas, mas queria ser fiel aos meus princípios pedagógicos e aos princípios do curso ao mesmo tempo. Só consegui me sentir melhor quando consegui ser honesta com as Professoras Alfabetizadoras da turma que, acima de tudo, eram minhas colegas de Rede. A horizontalidade foi fundamental para o grupo se integrar, eu precisei me expor, me mostrar em minhas inseguranças e incertezas. (grifo meu)*

Esse trecho (d)enuncia a necessidade do *eu* assumir-se como centro de valor no *acontecimento-formação*, como uma consciência participante, eliminando a verticalidade da ideologia oficial nos encontros do cotidiano. A invisibilidade do *eu*, na relação, faz do sujeito um boneco do *outro*.

Mas também passei a tomar posições, me assumi como professora alfabetizadora com minhas certezas pedagógicas bem construídas, impondo um ritmo aos encontros. Mesmo ciente de que não atingi todas, me senti segura no caminho que escolhi. Segui com o plano que construí para o curso, aquele que fazia parte da minha trajetória acadêmica e profissional, mas que encontrava subsídios nos materiais e no discurso do PNAIC. Eu me posicionei como uma professora alfabetizadora que estava na posição de Orientadora de Estudos, cuja função era relacionar as experiências relatadas com os estudos propostos pelos materiais. Em função do tempo, e do final do ano letivo que se anunciava, fiquei com a sensação de que o curso terminava antes de terminar.

Efeitos-paradoxos da ideologia da macropolítica. O *eu-para-outro* atropelando o *outro-para-mim* e, até, o *eu-para-mim*, dando a impressão, agora, de que assume seu lugar de 'representante' do plano macro. *Marielle* percebe que seu ativismo enquanto orientadora é limitado (o *eu-para-mim* e o *outro-para-mim* em tensão), que reverbera em intensidades diferentes no contexto em que opera e com os sujeitos com que interage.

No final do PNAIC 2015, percebi o quanto aprendi como professora e como ser humano. A formação destinada às Orientadoras foi uma experiência muito gratificante, nela tive contato com pessoas fantásticas e profissionais excepcionais. As palestras que assisti contribuíram muito para a alfabetizadora que sou hoje. Consegui perceber, com muita clareza, a transversalidade da Educação Ambiental e a necessidade de integrar as áreas do conhecimento em projetos de ensino-aprendizagem. Não precisava me dividir em Alfabetizadora ou Educadora Ambiental, poderia (e deveria) ser os dois ao mesmo tempo. As questões curriculares se entrelaçavam com as questões didático-metodológicas e toda a minha formação se

integrava. Hoje me sinto uma professora alfabetizadora que se utiliza da Sustentabilidade socioambiental como agente integrador do currículo, oportunizando o aperfeiçoamento da alfabetização linguística e matemática em conjunto com a alfabetização científica, cartográfica, histórica, artística e ecológica. Ao final daquele ano, a experiência de 2013 estava superada e nascia em mim o desejo de encontrar alunos para os quais poderia oferecer o que aprendi. Por isso, pedi uma turma de 3º ano (uma das mais difíceis da escola, dizem), onde ainda encontro alunos pré-silábicos sem valor sonoro, termo que aprendi a usar com segurança. Mas, agora, já tenho um repertório de subsídios, necessários para ajudar meus alunos a superarem suas dificuldades da escola e da vida, enquanto eles me ajudam a ser uma professora e uma pessoa melhor.

Marielle nos apresenta um trajetar carregado de vozes e, também, de movimentos intensos como o exercício ético, um ativismo estético decorrente da sua capacidade de exotopia, de escuta da voz do *outro*, da dor e da insegurança de Ser. Experimentações que corroboraram para o alargamento de seu horizonte como docente, como professora alfabetizadora, lançando pistas de que a complexidade jamais se limitará a um instrumento, à ação de mensuração, de previsibilidade ou de “enformação” num tempo organizado.

O enunciado-relato de *Marielle* aponta para o *ser-em-processo*, complexo, inacabado, sempre em busca das suas verdades, um ser que se faz nas relações dialógicas.

6.5 O ‘DEVE SER’ TECIDO PELO OUTRO (PALESTRANTE – REPRESENTANTE DO PNAIC)

A análise apresentada a seguir se desenrola a partir do enunciado de uma pesquisadora integrante da equipe da universidade responsável pelo gerenciamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município *Recôncavo*, capturado por um gravador, proferido em palestra destinada aos professores alfabetizadores cursistas. Nesse dia, horas antes da palestra, eu tive aula em Porto Alegre e atrasei trinta minutos para chegar ao local do evento.

Chegando ao teatro, entrei com o gravador ativado no intuito de não perder mais elementos para análise. Sentei-me na escada e sondei com uma pessoa que assistia à palestra o que já tinha sido proferido até aquele momento.

Fui informada que *Palestrante*¹⁸ tinha feito, até então, uma justificativa do trabalho desenvolvido no município, onde a pesquisa aconteceu, sobre o uso dos cadernos temáticos nos anos anteriores de formação, 2013 e 2014.

Assim, no início do áudio, é possível perceber que, primeiramente, ela explica o motivo pelo qual houve uma revisão dos cadernos já trabalhados, no início de cada ano de formação (movimento realizado a partir do ano de 2014) e, ao longo de seu enunciado, a mesma apresenta o seu entendimento sobre o PNAIC e como ‘deve ser’ desenvolvido o trabalho docente mediado pela proposta de formação. O áudio tem duração de 55 minutos e 10 segundos e inicia assim:

(fala referente ao ano de formação) ...de mais um ano. Com meio ano retomando a parte teórica, aí os novos que estão chegando, que estão sendo aprovados em concursos ou contratados, também vão poder rever...não vamos ficar o quê? O que é que o governo entende? Meio ano, uma parte teórica de outros cinco cadernos, revendo.

A revisão dos cadernos, no início do ano posterior ao qual o material foi explorado, causou muito estranhamento aos professores alfabetizadores e os desestimulou, pois eles dedicaram um ano trabalhando, discutindo sobre temáticas as quais, mais uma vez, foram retomadas sem o adensamento ou inclusão de novos elementos. Conforme *Palestrante*, essa revisão se fez relevante devido ao ingresso de profissionais recém-nomeados e/ou contratados da rede.

Nesse sentido, me permito interpretar esse movimento como de segmentarização e homogeneização dos sujeitos participantes. Isto é, esse processo se apresentou como “exercício de fixação”, desrespeitando todo o percurso já realizado.

E todos os cadernos em cada assunto vai ter um... Vai...experiência, vai ter um relato de experiência. Se for analisar todos os relatos de experiência que têm nos cadernos, eles ainda estão de pés quebrados. Vocês vão analisar as informações. E se esses são os melhores que foram escolhidos para serem publicados, eu me pergunto: como eram os outros? [...] quem recebia os relatos, quem corrigia viu que faltou essa parte, então se chegou à conclusão de que se conheceu o material, se estudou, leu, mas o professor ainda não conseguiu fazer a sua autonomia, ele ainda não conseguiu ser

¹⁸ O enunciado analisado será assinado pelo termo “*Palestrante*”, diferindo dos pseudônimos atribuídos às autoras dos enunciados anteriores por seu enunciado se produzir como representação da política em questão.

protagonista, porque ele não conseguiu mobilizar o que ele foi vendo, foi estudando com a prática para poder colocar em prática e fazer um relatório.

Palestrante afirma que cada temática abordada nos cadernos de formação tem uma experiência, ou seja, um “como fazer”, como aplicar em sala de aula, ao mesmo tempo em que faz uma crítica à baixa qualidade dos relatos de experiências, de professores alfabetizadores cursistas, publicados em cadernos e também no site do MEC/PNAIC.

Em seguida, deixa subtendido que o ato de avaliar a proposta de formação não está no grupo, essa ação é externa e focada num produto (relato) e não no processo. Esse olhar externo às vivências formativas realizadas no âmbito do Pacto percebeu que, mesmo passando pelo processo formativo, o professor não conseguiu ser autônomo “[...] *porque não conseguiu mobilizar o que ele foi vendo* [...]”. Ou seja, a responsabilização do sucesso da formação recai somente sobre o professor. O *eu-para-outro* (*Palestrante na relação com cada professor cursista/alfabetizador*) se apresenta superinflado, na fala da representante do plano macropolítico, por via do julgamento monológico, unilateral, vertical; o *outro-para-mim*, a professora e as crianças, interpretados como objeto, que simplesmente atende às demandas de um agente.

Fatores como as salas inadequadas, o cansaço do docente, que, depois de um dia de trabalho, tinha de permanecer sentado por mais de três horas numa sala de formação, onde não se reconhecia como participante da organização e do desenvolvimento da abordagem teórico-metodológica ali apresentada e reapresentada, não eram vistos como empecilhos do processo formativo.

No decorrer de sua apresentação, *Palestrante* pontua o “dever” dos professores alfabetizadores:

[...] Vai ter um caderno bem teórico que vai deixar essa mensagem no fim... No texto, de que o professor vai conseguir mobilizar o conhecimento se ele conseguir, realmente, ser ativo na formação que ele está recebendo. O que é que é ativo? Participar, ler, fazer as atividades que fez na sala de aula, experimentar, tentar colocar em prática, voltar, fazer a reflexão lá no grupo: deu certo? Não deu? Por quê? Aonde? Por que não? Rer o material de novo. O que eu não compreendi? O que não entendi? Ai, essa sugestão que tem no caderno e tal. Por que é que não deu certo?

Fica claro um “ativismo enformado” e o acento na verticalidade monológica, na voz hegemônica do plano macropolítico que modela o agir dos sujeitos participantes na micropolítica, sejam esses professores alfabetizadores

e/ou orientadores de estudos, como se a proposta de formação tivesse inventado a roda, ou melhor, a alfabetização! O *eu (Palestrante)* se revela como a política encarnada e autoritária.

Vamos fazer exemplos práticos: estou com o segundo ano, recebi uma turma com 25 alunos. Estou buscando ver a realidade lá do início do ano. Talvez eu tenha uns 10 que estão lendo, eu tenho uns 8 e sei lá eu quantos que nem sabe o que é que é letra o que é que é número, tudo é a mesma coisa. Eu estou compreendendo, observando e ao mesmo tempo começar a problematizar essa situação. Quem são? O que houve? O que aconteceu, né? Como que eu vou pensar? Bom! Aí volta de novo lá no início. Diz que o professor precisa mobilizar os conhecimentos. Se a lei diz que tem que alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, primeira coisa: todo alfabetizador tem que saber os quatro métodos de alfabetização, vantagens e desvantagens de cada um. [...] Daí o que é que é letrar enquanto alfabetiza, enquanto eu tenho um método, enquanto eu estou colocando em prática? Como que ao mesmo tempo eu faço letramento? Como que eu organizo os grupos, porque meu planejamento não vai funcionar? Como que eu trabalho por grupos, e ainda por projetos? E o material do Pacto diz por sequências didáticas. Como que eu vou fazer? Tudo isso vai entrar nessa parte ali: compreender, observar, problematizar a minha turma? E, como que eu, então, volto lá! Por que é que eu consegui ser autônoma? Quando eu olho essa realidade e eu faço um planejamento e eu coloco em prática e depois eu avalio. Eu tava acompanhando uma alfabetizadora, uma conhecida, que, no início do ano, num segundo ano, ela me disse: eu tenho 25, 20 estão lendo, 2 mais ou menos e 3 não vai sair nada porque é uma inclusão. [...] Aí ela me mostrou como chegaram no início do ano. Ela está arquivando, ela está guardando para, no final do ano, fazer o tal do relato de experiência. Ela tem lá a escrita deles no início do ano, quando eles começaram, de cada um. [...] Eu disse para essa professora: - ensaia um relato de experiência. Me mandou um e-mail: - Eu descobri que não sei escrever! Por quê?... Com... Eu disse pra ela assim: - tente fazer um texto de 10 páginas. - Eu não consigo nem fazer duas, nenhuma. Eu disse: - Vá colocando as ideias, vai pegando o material, vai me mandando, eu vou olhando e vou devolvendo e vamos ver o que é que vai sair. Então, se eu não conseguir fazer o registro: meus alunos estão assim...; e eu fiz um plano, um planejamento. Chegou em maio eles estão assim. Por quê? O que é que a teoria me diz?

Com um linguajar caricaturado, *Palestrante* tece uma concepção de sujeito, enquanto professor alfabetizador, um *outro-para-mim*, que não se reconhece como mediador do processo de aprendizagem. E a tomada de decisão sobre qualquer situação é dada por um plano de enunciados transcendente ao outro-sujeito, plano do qual ele não participa ativamente, cabendo a ele apenas executar ordens.

Na tentativa de relativizar a posição autoritária, o *eu (Palestrante)*, ao mesmo tempo em que se coloca como representante do plano macro, tenta dialogar como parceira dos grupos de formação, relacionar-se no plano micro: os exemplos das turmas, as opções com alternativas de trabalho, as questões afetivas (a amiga), a ajuda na escrita. Um *eu-para-o-outro (Palestrante)* que se

desdobra nos dois planos, ao mesmo tempo mostrando a face vertical e simulando a horizontal. É possível perceber como a ideologia da macropolítica trabalha no cotidiano, agregando multifaces para se manter viva no contexto em que opera.

Como dizem os cadernos do Pacto: não precisa buscar teóricos estrangeiros para fazer o confronto com a teoria. Culpa (palavra não muito clara) os cadernos mesmos, culpa o caderno um, o caderno dois, o caderno três, que o caderno quatro diz. Pega os próprios cadernos, o que é que os cadernos estão me dizendo? Ah, tá! Então, essa criança está assim por isso, por isso! [...] um bom relato de experiência vai dizer o quê? [...] recebi os meus alunos assim, esta é a minha realidade, eu tenho uma turma com tantos alunos, tenho um grupo nesse nível, o outro nesse, nesse, essa é a minha realidade, tá, tá, tá... Eu vou fazer um projeto, sequências didáticas assim: por isso, por isso, por isso. O que é que eu espero? Alcançar isso e isso. Chegou no final: alcancei ou não alcancei? Por quê? E como é que eu justifico? Aí eu vou para a teoria. Quando eu conseguir fazer isso, os cadernos do Pacto estão me dizendo, fundamentados na lei e fundamentados na pesquisa teórica, que o professor conseguiu então ser autônomo da sua profissão, ele conseguiu a sua autonomia, ele conseguiu mobilizar os conhecimentos teóricos com a prática.

Os trajetos de sujeitos que constituem a sala de aula, o *outro-para-mim* (cada um dos professores cursistas), são colocados pela *Palestrante* como previsíveis, e o fazer docente, nessa abordagem, se aproxima de um experimento de laboratório. “Se fizer tal e qual, teremos sucesso”. Ao mesmo tempo em que cobra autonomia e responsabilidade do *outro*, o *eu* (*Palestrante*) não dá condições de possibilidade às relações dialógicas para que isso ocorra na interação, vetando ao *outro* produzir novos arranjos.

E os “causos receituários” se sucedem.

O que é que o Pacto me diz? Tem um caderno pra isso! Tá? Então, eu preciso ir coletando dados na minha escola que vai me dizer se o que eu estou fazendo, eles estão realmente aprendendo. E isso eles nos mostram no dia a dia. Eu tenho um exemplo que eu gosto de contar nessa parte aqui do que é que é refletir sobre a ação pedagógica: eu acompanhei um conselho de classe de uma sexta série que eu sempre conto. E a profe de geografia disse: - Zerado! -Zerado! Qual o conteúdo? - Fuso Horário! Eu fiz uma avaliação com dez questões sobre o fuso horário e zeraram. - Claro! Se não sabe a primeira, não vai saber nenhuma! [...] Resolveu-se criar uma ação. Fazer um projeto na escola, eu era vice na escola. Vamos fazer um projeto! A escola toda! Bom! Cada um tem que fazer a sua parte! [...]. Eu chego um dia na cozinha, [...] e aí um aluno vem: - ó vice, que horas são? E o relógio no refeitório. Eu disse: - Tem relógio no refeitório. Me diz que horas são? Ele olhou, ele veio bem baixinho assim: - Eu não sei. Eu olhei, era nove e meia e eu, muito admirada, disse pra ele assim: - Eu não acredito que tu não sabe que quando o ponteiro está no seis é meia hora. Ai, como dizem nessa região aqui, que é o vocabulário da região: - Me caíram os butiás do bolso! Porque ele me respondeu: - Isso eu sei! Eu só não consigo saber se é nove ou dez, porque o ponteiro tá no meio e não está no número (risos).

[...]. Se o aluno não me dissesse: - Vice, eu não sei se é nove ou dez, porque o ponteiro está no meio, que era uma dificuldade, eu não posso repensar a intervenção pedagógica. Eu só vou repensar, se eu começar a colher, como diz ali no segundo item, informações que é com a fala, que é com os erros, que é com as dificuldades. Quanto mais dificuldades, quanto mais eles errar, e eu coletar esse material, mas eu vou saber como fazer uma intervenção.

Concordo com *Palestrante* quando a mesma aponta para a relevância da pesquisa, da análise dos dados colhidos em sala de aula e fora dela – dados que fornecem pistas de como os processos de aprendizagem dos alunos vão se constituindo a partir da proposta pedagógica apresentada –, de ações que embasam e justificam as intervenções realizadas. Entretanto, a sinalização do fazer docente, tendo os cadernos do PNAIC como referência, como eixo elementar, que proporcionará êxito ou não da aprendizagem, é subestimar as singularidades de trajetórias de professores alfabetizadores que diferem desse modelo, bem como de toda a produção já construída sobre alfabetização. É a negação da coexistência na relação entre pesquisa-formação. Institui-se a palavra sagrada!

Obviamente, que um professor alfabetizador que apresenta dificuldade em operar com processos formativos na sua sala de aula deverá contar com apoio pedagógico da instituição, da rede de ensino (por meio de formação continuada, da coordenação pedagógica da escola) – diálogo –, mas, como apresentado acima, pela *Palestrante*, isso é reduzir a complexidade da interface ensino-aprendizagem a algo previsível e acabado. Ao mesmo tempo, esse *eu* (*Palestrante*) não reconhece trajetórias docentes do *outro-para-mim* (cada um dos *professores cursistas*) concreto, agente da sala de aula, com quem se encontra em relação. O *eu* (*Palestrante*) não reconhece o *outro* (*professor cursista*) como autor/ativo, não valida o *outro* como uma voz a ser enunciada e escutada.

Então tem um caderno, o número 3, desse ano, que é bem teórico, que ele vai lançar uma pergunta: Como é possível trabalhar os diferentes componentes que a lei lá diz, que tem os nomezinhos: língua portuguesa, arte, educação física, matemática... Cada um dentro da área do conhecimento, de forma interdisciplinar sem deixar de considerar a especificidade de cada um? [...] Né? Eu já dei algumas pistas dos cuidados para que não façamos das práticas [...] indisciplinadas práticas vazias no que concerne aos aspectos dos conteúdos disciplinares, cabe observarmos o devido respeito às especificidades exigidas em cada componente curricular. Voltando, por mais que se critique as gavetas, o conhecimento compartilhado, as disciplinas isoladas, sem elas isoladas a gente não chegaria hoje no DNA [...]. [...] porque só a matemática e o português no Pacto? Porque é desses conceitos que todos os outros

componentes curriculares se apropriam. Eu não posso fazer um mapa se eu não sei, aham, vamos pensar... Fazer a legenda, se eu não sei colocar a escala na legenda, talvez eu tenha que escrever, então eu preciso do português. [...]. Se for ciências também, qualquer área, arte.... Todas elas precisam da língua portuguesa e da matemática. Então, por isso que se bateu muito nessas duas, se especificou, ficou específico um ano de estudo de uma e da outra, porque as outras áreas vão se apropriar desses conceitos.

Aqui percebo um esvaziamento do conceito de interdisciplinaridade quando *Palestrante* sinaliza a dependência de áreas do conhecimento à Língua Portuguesa e à Matemática. A abordagem rasa e não fundamentada emerge de conceitos abordados a partir de relatos de experiências pessoais, sem fundamentação teórica, onde o professor que atua em sala de aula é delineado como um ouvinte passivo. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 28),

Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.

Tal concepção vai de encontro à interpretação da *Palestrante*: o seu discurso aponta para a relevância conteudística de duas disciplinas, mais do que para a problematização de uma situação e a composição de perspectivas diferentes, ampliando a complexidade, assim como os horizontes do todo em questão. Bakhtin (2010a) considera o conceito de horizonte como visão de mundo do sujeito, uma composição entre pontos de vista na relação eu-outro que amplia o que pode ser visto. Segundo o autor:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. (BAKHTIN, 2010a, p. 21).

Ao discorrer sobre um conceito, *Palestrante* traz sempre uma situação onde a mesma orienta o fazer do docente, o *eu-para-o-outro* (*eu, Palestrante*) é a referência de pensamento e ações que monologizam a relação, silenciando as demais vozes com as quais se relaciona (*os outros*), ao mesmo tempo em que representa o discurso da política pública (ideologia oficial).

Sistematização. Precisa sistematizar, eu coloquei maiúscula aqui. Quem faz? O professor (ênfase na palavra professor). Por mais que nós vamos criar um projeto didático da realidade do aluno, do interesse, do que ele tem curiosidade, de uma coisa que aconteceu, pode ser enchente agora, chuvarada, a chuva de pedra, da onde vem tanta pedrinha? Como se forma essa chuva de pedra? Será que tem uma geladeira no céu? Já passamos a problematizar. Quanta coisa de conhecimento específico pode ser feito. Mas quem vai sistematizar é o professor. Sonho do alfabetizador que uma criança de 7 ou 8 anos vai chegar no início da tarde e vai dizer: - Olha, querido professor, hoje eu vim com uma vontade muuuito grande e eu quero aprender como que funciona (riso) [...].

Outro ponto que chamou a atenção foi o entendimento do sujeito/aluno como um ser passivo ao afirmar que é o “Sonho do alfabetizador” que uma indagação ou problematização de dada situação seja feita por uma criança, excluindo o entendimento da criança como um ser histórico e uma leitora ativa do mundo.

Distancia-se, assim, da concepção de produção coletiva de conhecimento, sendo o professor responsável por aplicação de um programa asséptico aos horizontes dos alunos (o *outro* só ganha relevância ao ser cópia do eu). Segundo *Palestrante*, “*Então, tem coisas que é do professor, ele estudou, ele se formou. Ele sabe o que é que tem que ser trabalhado para chegar ao tempo/semana para ser alfabetizado. Né? Entre aspas*”. Obviamente, que o professor deve proporcionar situações para que os alunos produzam sentidos, diferente de impor modos de aprender.

Mais uma dimensão é registrada por *Palestrante* como relevante no processo de ensino-aprendizagem, numa sala de aula de alfabetização, a flexibilidade.

A flexibilidade. Organizar uma sequência didática ou um projeto exige uma flexibilidade, no momento da execução, da avaliação, planejamento, interação e, aí, isso é pontuado em vários textos dos cadernos, não é pautado no espontaneísmo! Ah! Não planejei nada, acho que vou lá perguntar pras crianças, me ajudam a decidir. Então, tem que ter uma boa organização, para ter segurança, para não se perder, para não ficar improvisando. Então, eles podem dar ideias, podem partir das curiosidades, das dificuldades, muitas sugestões que têm no Pacto é a partir da caixa literária, agora, nesse semestre, quando se retoma, se deixa bem claro que nem sempre precisa partir a sequência didática e o projeto de um livro da caixa literária, pode ser de uma dificuldade, pode ser de uma coisa que aconteceu no bairro, algum acontecimento na escola, a cultura local é uma coisa que pode ser comentada aqui.

O *eu* tenta orientar o ato em sua totalidade. Bakhtin (2012, p. 79) nos chama a atenção sobre a orientação do ato em sua totalidade, ao afirmar que são:

[...] infundados e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira, a filosofia do existir-evento uno e único, em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, de produto objetivado, fazendo abstração da ação-ato singular e do seu autor – aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente. Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta [...].

O que, de certo, presenciamos a seguir:

Tem dois estados que resolveram que esse ano não iam mais fazer o Pacto, aí eles resolveram começar a mobilizar a mídia, os grandes jornais do Brasil dizendo que o Pacto trazia tudo pronto e não contemplava a cultura local. Então vamos conversar um pouco sobre isso por causa do espontaneísmo. [...] O que é que é cuidado para não pegar na frase que tem num texto do Pacto e transformar ele numa verdade. Isso tem que tomar cuidado, porque cada texto, ele vem colocando o contexto, aí o autor traz várias ideias, depois o autor se posiciona no texto e depois, no final, ele diz: no Pacto nós defendemos essa ideia. Então, tu... (não consegui decifrar o que a palestrante fala) tem que pegar o texto, vir lendo, tem o objetivo no início do caderno, vir fazendo essa análise. Depois, em que momento o autor se posiciona no texto e o que é que ele sugere no final, porque se pegar só uma frase do texto. [...] Então, às vezes, a gente pega uma fala, uma frase de um texto e transforma numa verdade e aí nós caímos no vazio. Aí nossos alunos chegam no quarto e quinto e não estão lendo.

Tivemos muitos desencontros referentes às apresentações de conceitos registrados nos cadernos, ao mesmo tempo em que o diferir do que estava posto soava como ato “desviante”, com conotação negativa. Esse foi um sentimento muito presente nas aulas que acompanhei/cursei nos anos de 2013 e 2014.

Algo que interferisse no planejamento das aulas de formação continuada dos professores alfabetizadores era visto com preocupação pelos orientadores de estudos. O posicionamento de *Palestrante* frente à decisão de dois Estados da Federação de abandonar o Pacto (como supracitado) é o não reconhecimento de engendramentos outros no *fazer-compor* modos de alfabetizar, ao mesmo tempo em que não sinaliza para um processo de aproximação e diálogo. Isso se deu num plano micropolítico, ressoando a ideologia oficial, vertical do plano macropolítico. Já no plano micropolítico, de sala de formação, os enunciados de professoras alfabetizadoras e orientadores, mesmo com muitas reclamações sobre o formato da proposta, não surtiram efeitos, nada foi modificado; os

professores não tiveram força suficiente para se contrapor, enquanto plano micropolítico, ao plano macropolítico, como é quase sempre usual ocorrer.

Palestrante se mostra indiferente e, até, ofendida com o desligamento dos dois estados da federação e segue se contradizendo em muitos pontos abordados.

Então é isso que tem os cadernos agora que vão bater muito agora nesse semestre, esses cinco teóricos: currículo, enredo que está na lei, interdisciplinaridade, como fazer os relatos de experiência, espera que, agora, o professor consiga fazer o seu relato de experiência, consiga articular o que ele viu nesses dois anos de teoria e prática com a prática e mobilizar o seu conhecimento e realmente ser autônomo, planejar, colocar em prática, avaliar e fazer um bom registro disso. [...].

Questões relevantes tratadas de um modo que subjuga devires-criativos em relação aos docentes constitui um modo de formar que, ao mesmo tempo, põe em pauta o engendramento linear e reducionista de uma concepção docente e impõe instrumentos que lhe atribuem validade, em especial, instrumentos avaliativos externos que têm como foco apenas resultados finais de duas áreas do conhecimento, esquecendo-se, tanto de processos coletivos de exploração de atividades multirreferenciais numa perspectiva interdisciplinar, quanto, concomitantemente, de acolhimento de percursos singulares do aprender e da construção de conhecimento.

Tal perspectiva remete à organização do pensamento e à concepção de previsibilidade do fazer implicando numa “segurança”, na fragmentação do todo para melhor gerencia-lo.

[...]. Cooperação é diferente de colaboração. Quando eu colaboro, eu não me comprometo. Quando eu coopero, eu sou corresponsável pelas atitudes que eu tomo. Se fez um projeto na escola, né? Aí nós vamos voltar lá pela LDB, tem dois artigos, o 12 e o 13, e ele diz que se você foi pra aquela escola, você tem que trabalhar de acordo com a proposta pedagógica. Se não trabalhar, infelizmente, o próprio artigo 13 vai dar duas saídas. Ou se pede remoção ou te coloca à disposição. Tá? Então, a cooperação é eu me comprometer (risos) e ser corresponsável com as coisas da escola (risos). Se eu colaboro, problema é da supervisora, é da diretora, é do aluno, é do pai. Sei lá de quem. Se eu coopero, eu sou corresponsável. [...]. Como que eu faço? Nós temos cinco cadernos teóricos nesse semestre do Pacto dizendo: articule a teoria estudada com a prática que você vivencia na prática, no dia a dia da sala de aula. É assim que eu vou desenvolver competências.

Esse trecho revela o desconhecimento de *Palestrante* do contexto da rede do município do *Recôncavo*. O PNAIC foi implementado, em 2013, na rede municipal após uma das maiores greves já realizada por professores municipais,

tendo como um dos principais pontos de reivindicação o afastamento do então secretário da pasta, devido à imposição de projetos teórico-metodológicos e à falta de diálogo com os professores. Cenário que corroborou para a resistência ao Pacto devido à imposição de horários e locais nos quais a formação seria realizada. É possível constatar murmurinhos no áudio nesse momento.

Outro ponto a ser comentado é a expressão “Sei lá de quem” que passa a impressão de pouco comprometimento de *Palestrante* com os professores, com as questões da escola e da sala de aula. O *outro-para-mim* (*professores cursistas*) parece não ter valor relevante emotivo-volitivo.

E aí se criou um símbolo esse ano “Eu apoio o PNAIC”, Por quê? Por que nunca no Brasil alguém recebeu para estudar. Antes a gente tinha que pagar cursinhos de 10 horas, de 15, de 20, de 30. Eu sei o quanto que eu paguei enquanto eu trabalhava no currículo um cursinho de frações, um cursinho de redação (murmurinho), um cursinho para trabalhar nisso, um cursinho de recreação, um cursinho disso e daquilo. É a primeira vez que nós ganhamos. Pagos para estudar. Se não tiver resultados, talvez, os próximos só vão ser cobrados e nós vamos ter que fazer. Estamos ganhando. Então esse ano se lançou “Eu apoio o PNAIC” por quê? Por que eu ganho para ir fora de hora estudar e tentar melhorar a minha autonomia profissional e repensar a aprendizagem do aluno numa formação continuada (murmurinhos).

Esse fragmento remete à preocupação da *Marielle* sobre a existência da bolsa no contexto de formação continuada de professores alfabetizadores em serviço. Em algum momento, isso seria, e foi posto como, elemento de troca, destoando da concepção de formação como processo contínuo e necessário no devir docente.

Nesse sentido, *Palestrante* não levou em consideração o que diz a legislação – LDB nº 9394/96 –, em seu artigo 62, o qual afirma a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de oferecerem formação continuada. Ao mesmo tempo em que, no município em questão, a justificativa da bolsa se validava devido à formação acontecer em horário extra à carga horária dos professores alfabetizadores.

Outro ponto relevante é que os cursos, aos quais *Palestrante* se referiu, na época, eram usados para avanços na carreira, diferente do Pacto, no qual a carga horária registrada nos certificados não permitiu avanço de nível aos docentes do município, por não serem compatíveis com a carga horária registrada no plano de carreira para tal aproveitamento – exige-se curso com

carga horária igual ou acima de 200 horas para aproveitamento no plano de carreira.

O vídeo... (muitos comentários sobre o que a palestrante insinua sobre cursos de formação continuada...)... (sonorização)... Se eu conseguir articular a teoria com a prática, eu vou conseguir responder essas perguntas às crianças no ciclo de alfabetização... (música 8 anos de Adriana Calcanhoto) Por que você é Flamengo/E meu pai Botafogo/ O que significa “Impávido colosso”?/ Por que os ossos doem/Enquanto a gente dorme? Por que os dentes caem?/ Por onde os filhos saem? . [...] Depois dessas perguntas, as crianças quando estão no ciclo da alfabetização fazem e muitas outras e como que elas podem responder? Através do conhecimento. E ele é sistematizado na escola se não eles vão ficar com respostas do senso comum. Como: ah! Choveu pedrinhas porque tem uma geladeira lá no céu, com uma brincadeira mais... Como é que é? De onde é que vem? Então são aquelas perguntas que vão precisar dos direitos de aprendizagem que tem no ciclo de alfabetização. Bom, eu vim provocar vocês. Espero que vocês tenham ficado cheio de minhoquinhas para discutir nas formações e rever os textos dos cadernos (murmurinho). Bom é isso! Certo as duas horas (aplausos).

O enunciado de *Palestrante* revela, pela sua superficialidade, desconhecimento sobre o que vem sendo desenvolvido pelos professores e na própria rede de ensino. Indica, sobretudo, que as redes não são vistas nas suas singularidades e como produtoras de conhecimento na educação. Essa palestra, realizada em 2015, em nenhum momento, abordou o processo realizado *in loco*, nenhuma análise foi realizada sobre os registros e as atividades produzidas nos encontros de formação ocorridos na rede municipal em questão. Mas reforçou o papel dos professores como meros executores; e os cadernos temáticos – em sua maioria, “bem teóricos!” –, como um conjunto de “escrituras sagradas”.

Percebemos nos enunciados, aqui revelados, refrações produzidas pela ordenação do pensamento e do agir. No agir do *eu-para-o-outro* como representante do plano macropolítico (e tentando dissimular este vínculo de origem com uma fala que tentava parecer próxima da plateia de professores, descambando para o simplismo), percebemos como esse *eu (Palestrante)*, ampliado e dissimulado, se esforça para exercer sua autoridade, sobrecodificando monologicamente o *outro-para-mim (professores cursistas)* do cotidiano, enquanto constituinte da relação ideológica, no plano micropolítico: a ideologia oficial do plano macropolítico desliza para a ideologia do cotidiano micropolítico, sobrecodificando-a; ao mesmo tempo, a ideologia do cotidiano micropolítico oferece resistência (mesmo que insuficiente, na contraposição das

forças em tensionamento), fugindo pelo caminho do cansaço, do tédio “mais do mesmo”, dos murmurinhos, do silêncio, das iniciativas de pequenos coletivos de resolver entre si o que fazer. Percebemos, aí, a tensionalidade de, no mínimo, dois movimentos – dialógico e monológico – no contexto de formação. Segundo Axt (2006, p. 265): “Esses efeitos, por uma parte, se desdobram em dois agenciamentos em tensão constante de confronto sistemático e irreduzíveis entre si”. Movimentos que deram materialidade às arquitetônicas emergentes do encontro entre uma ação de formação continuada e uma turma de docentes no contexto da micropolítica.

A experiência dos trajetos dos sujeitos participantes engendrados pelo monologismo e pela dialogia possibilitou inferir que, na arquitetura axiológica *eu-outro*, das relações dialógicas, quando o *eu-para-outro* cresce em demasia, o *outro* e o *eu-para-mim* perdem força (e voz). Cresce a voz monológica em detrimento das relações dialógicas e polifônicas, colocando em evidência o trabalho da ideologia oficial, na esfera interacional das intensidades do cotidiano. Essa ideologia oficial, oriunda do plano macropolítico, opera em processos de afastamento e aproximação da ideologia do cotidiano, no intuito de se manter viva, em especial, no plano da micropolítica.

Constata-se, também, uma acolhida de novos elementos, arranjos nas propostas de formação continuada, por via da política pública, mas, a ambivalência que permeia os *enunciados-documentos* permite o assento da racionalidade nas práticas formativas, corroborando para a instauração de práticas monológicas que ganham força no desequilíbrio das dimensões arquitetônicas em relação, no que diz respeito ao ativismo potencial de cada polo constituinte da interação.

7 PARA ONDE APONTAM PISTAS TECIDAS NUM TRAJETAR POR ARQUITETÔNICAS DE SUJEITOS EM RELAÇÃO COM UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO?

Com o objetivo de interpretar, desde os enunciados dos sujeitos envolvidos, arquitetônicas que emergiram do encontro com uma formação continuada de docentes em serviço, oriunda de uma política pública, num dado município da região metropolitana de Porto Alegre, a pesquisadora retoma brevemente os percursos que tomam a escrita como atividade ético-estética, de cunho provisório, assinalando algumas constatações e dando acabamento à pesquisa.

No segundo capítulo, pós introdução, a pesquisadora demarcou de que lugar construiu/constrói suas bases teórico-metodológicas, no contexto de formação continuada no Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição/Criação (LELIC). Pautada nos escritos de Mikhail Bakhtin, foram apresentados os conceitos que sustentam as análises e a interlocução de vozes emergentes na pesquisa, tendo o dialogismo, como ponto de partida, e a arquitetônica dialógica fundada sobre valores axiológicos, dentre outros conceitos não menos importantes, como plano potente de criação a partir do qual o sujeito revela, na interação, seu processo de *ser-em-acontecendo*.

Numa trama dialógica, no terceiro capítulo, o fator histórico se mostra como essencial à interpretação do plano de formação continuada. Nesse sentido, foram apresentados, a partir de *enunciados-documentos*, como essa interpretação ganhou novos elementos, ao longo do tempo, e/ou manteve brechas para a ambiguidade, na proposição de ações. Dentre os instrumentos citados pela legislação, a política pública ganha destaque no que tange às ações para o alcance da qualidade na educação.

No quarto capítulo, discorreremos sobre o conceito de política pública, um construto atravessado, tanto pela racionalidade, quanto pela multiplicidade de sentidos. Nesse trajeto, nos aproximamos também de experiências de formação docente, tanto pela via de política pública, quanto por outros formatos, e de suas tensionalidades e seus deslizamentos conceituais e estéticos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é apresentado no quinto capítulo, no qual seus princípios e ações são descritos,

bem como, em destaque, a ação de formação continuada de professores alfabetizadores. Os terceiro, quarto e quinto capítulos deram corpo ao plano da macropolítica.

As vozes emergentes do campo empírico da pesquisa, e os modos como se inscreveram no plano da micropolítica, são apresentadas no sexto capítulo. A análise se constituiu pela interpretação, tendo como elemento condutor as dimensões arquitetônicas, que se revelaram no encontro com uma política pública (PNAIC) e uma turma de professoras alfabetizadoras em formação num município da região metropolitana de Porto Alegre.

Assim, considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados. A análise do entendimento da ação de formação de professores alfabetizadores por meio do PNAIC, através de enunciados de gestores/professores universitários sobre a organicidade teórico-metodológica da formação, revelou evidências a partir do enunciado-relato da *Palestrante*, da resposta tardia da coordenação do PNAIC, no âmbito municipal, e de algumas imposições colocadas em relação ao acesso do material, em especial, relatórios produzidos (ou a falta desses) no contexto da micropolítica, apontando para uma tendência monológica e verticalizada de gestar a formação continuada de professores alfabetizadores com abordagens que privilegiavam os cadernos de estudos. Materiais esses vistos como cerne do processo formativo, dando corpo a um modo de formar e de atuar em sala de aula.

Na perspectiva de entender como se deu a formação de orientadores de estudos e seus impactos na formação continuada de professores alfabetizadores, percebeu-se duas vertentes que não se retroalimentaram. Na dimensão de formação de orientadores para exercício de tal função, observou-se um plano dialógico e criativo mediado por palestras e relatos dos sujeitos participantes – movimentos evidenciados nos *enunciados-relatos* de *Tereza* e *Marielle*. Entretanto, no contexto de formação junto aos professores alfabetizadores, a ação das orientadoras se mostrou um tanto monológica, impactando diretamente no processo formativo.

Ao experienciar os *enunciados-relatos* das professoras envolvidas no processo formativo no que concerne aos sentidos produzidos no plano da formação continuada, percebemos a ambiguidade que daí emerge, ora evidenciando a sobreposição da macropolítica sobre a micropolítica no ativismo

dos sujeitos envolvidos, onde a macropolítica se revela e se estabelece como “palavra sagrada”; ora, como plano de tessitura ético-estética, em especial no enunciado-relato assinado por *Marielle*, onde é possível perceber o enriquecimento do *Ser-em-evento* na relação com os outros (gestão do PNAIC, gestão da escola, colegas de trabalho e da turma de formação) emergente de um enfrentamento às forças que tentavam minar sua consciência participante no acontecimento.

A tese nos desafia a pensar, a partir das pistas aqui lançadas, movimentos que possibilitem a abertura para a coexistência de vozes, saberes, sentidos, arranjos inéditos que transbordam da interação dialógica entre os sujeitos envolvidos, superando o entendimento de formação continuada como plano finito e delineado *a priori* por uma das partes envolvidas.

A pesquisa também tem seus limites. Nesse sentido, como continuidade de um tal processo, penso em aprofundar os estudos sobre as relações entre os sujeitos e as dimensões de tempo e de espaço, abordando, também, como essas reverberam em propostas de formação continuada de docentes em serviço. A discussão em torno do trajetar por outros modos de compor a formação no âmbito do PNAIC, em outros contextos, também enriqueceria o processo interpretativo da tese, em especial, pelo viés teórico-metodológico, incidindo na compreensão de como se estabelece/estabeleceu a comunicação entre grupos de pesquisa universitários responsáveis por uma ação formativa de professores em serviço no âmbito de uma política pública nacional. Do mesmo modo, pode ser relevante a inclusão, em trabalho futuro, da consideração do impacto de documentos internacionais sobre o formato de propostas de políticas públicas nacionais, em especial, as que incidem sobre a formação de professores da Educação Básica.

Vale ressaltar a relevância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto educacional brasileiro, embora esse escrito tenha, como limitação, um número ínfimo de dados perante o contexto nacional. Entretanto, no contexto local, esse estudo se apresenta expressivo pela sua contribuição.

Espero que esse *enunciado-tese* ganhe novas interpretações, novos olhares e contornos. Seguimos!

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Caderno de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesqui.** [online]. 2001, v. 27, n. 2, p. 211-227. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a02v27n2.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

AXT, Margarete. Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, v. 7, p. 256-268, 2006.

_____. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, RS, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

_____. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias. **Letras de Hoje**, v. 46, p. 46-54, 2011.

_____. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Orgs.). **Imagens no pesquisar: experimentações**. Porto Alegre, v. 1, p. 99-122, 2011b.

_____. Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação – LELIC: dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar. In: AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A.A (Orgs.). **Experimentações Ético-Estéticas em pesquisa na Educação**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. p.16-43 (e-book).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. 6. ed. Aurora Fornoni Bernardini (Trad.). São Paulo: HUCITEC, 2010b.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco e C. Tezza. (Trad.). s.d. 108 p.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf >. Acessado em: 25 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 mar. 2013. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_organizacao=FNDE/MEC >. Acessado em: 10 set. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acessado em: 29 set. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 15 set. 2016

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plataforma Freire. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/informacoes-classificadas/58-salaimprensa/tutoriais/2865-plataforma-freire-passo-a-passo>>. Acesso em: 10 abr. 2018

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul.2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Pacto**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 15 fev.2016

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CAMPOS, Ana Cristina. Taxa de analfabetismo no país, na faixa de 15 anos ou mais, foi de 7,2% em 2016. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 21 dez. 2017. Educação. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/taxa-de-analfabetismo-no-pais-na-faixa-de-15-anos-ou-mais-foi-de-72-em-2016>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

COLLARES, C.A.L. *et al.* Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 202-219, dez. 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: GATTI et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 85-95.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX ANPED SUL**

– Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. 11 p. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>>. Acesso em: 25 set. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**. v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**. v. 46, n.1, p. 21-26, jan./mar., 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217/6367>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, s./v., n. 21, p. 212-259, jun. 2000.

FURLAN, Elisangela. **Educação na década de 1970**: formação sem informação. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf>. (2013). Acesso em: 06 jun. 2018.

GATTI, B. A. *et al.* Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 04, p. 01-52, 1972. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2481/2437>>. Acesso em: 10 out. 2016.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2016

LEITE, Simone Benvenuti. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul**: plano estratégico de formação de professores do estado. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. 142 f.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.151-166.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 167-177.

NETO, João Leite Ferreira. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Psicologia USP**. v. 26, n. 3, p. 397-406. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00397.pdf>>. Acesso em: 05 jul.2018.

NÓVOA, Antonio. **Três bases para um novo modelo de formação**. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/formacao/tres-bases-novo-modelo-formacao-762864.shtml?page=3>>. Acesso em 25 de set. 2016

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 25 set.2016.

OLIVEIRA, A. S. **O aprender como ato**: a produção do conhecimento na eventicidade do Ser. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2013. 100 f.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 61-74, mai./jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social**. v. 26, n. 2, p. 209-229, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a12.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.103-121.

STELLA, Paulo Rogério. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.177-190.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: **Por uma revolução no campo da formação de professores**. GATTI, Bernardete et al. (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 33-44.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. p.14-15.

ANEXOS

ANEXO I - Protocolo junto à prefeitura para ter acesso a documentos sobre o
PNAIC - 2016

Prefeitura Municipal de [REDACTED]

Protocolo 374417

Data 11/04/2016

Assunto PARECER DA SMED

Requerente ALINE SANTOS OLIVEIRA

Prefeitura Atende - Telefone 156

ANEXO II – Segundo protocolo de solicitação de informações sobre o PNAIC – 2018

PREFEITURA MUNICIPAL DE [REDACTED] RS

[REDACTED] – RS

Nome do requerente: Aline Santos Oliveira
residente e domiciliado na (rua/Av.) [REDACTED],
nº [REDACTED] complemento [REDACTED] Bairro [REDACTED] cidade de
[REDACTED] telefone [REDACTED], vem respeitosamente REQUE-
RER/ENCAMINHAR a Vossa Senhoria, o que segue:

<input type="checkbox"/> Recurso ao DGDH	<input type="checkbox"/> Diretrizes Específicas SEMOPSU
<input type="checkbox"/> Exoneração de Funcionário	<input type="checkbox"/> Pareceres Diversos SECULT
<input checked="" type="checkbox"/> Parecer da SMED	<input type="checkbox"/> Pareceres Diversos SEMOPSU
<input type="checkbox"/> Diretrizes Urbanísticas Plano Diretor	<input type="checkbox"/> Pareceres Diversos SEMFAZ
<input type="checkbox"/> Diretrizes Urbanísticas SECULT	<input type="checkbox"/> Defesa de Auto de Infração SEDUH
<input type="checkbox"/> Diretrizes Urbanísticas Cod. Edificações	<input type="checkbox"/> Defesa de Auto de Infração SEMAM
<input type="checkbox"/> Diretrizes Urbanísticas Parc. do Solo	<input type="checkbox"/> Outros

HISTÓRICO: Venho por meio desse solicitar parecer da secretaria municipal de Educação referente a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - no município entre os anos de 2013 a 2015. Os dados informados serão utilizados numa pesquisa de pós-graduação. Desde já me coloco à disposição para possíveis esclarecimentos.

Nestes termos, pede deferimento.

[REDACTED] 27 de março de 2018.

Aline Santos Oliveira
Assinatura do(a) requerente

R.G. _____
CPF [REDACTED]

ANEXO III – Enunciado-relato de Luisa Mahin

Relatório aulas sobre o plano nacional de alfabetização na idade certa do governo federal.

Meu nome é Luísa Mahin, sou professora do Ensino Fundamental do Município Recôncavo, como sou do Bloco (segundo ano) fui selecionada para participar do curso.

No primeiro ano já começou com atraso, salas superlotadas e inadequadas para estudos, tempo muito grande para ficar sentada depois de um dia inteiro de trabalho, e sem intervalos, sem falar em quem mora longe do local dos estudos, no meu caso moro em Porto Alegre e realizava o curso em Recôncavo. Era uma viagem.

No primeiro ano tivemos uma monitora que nos pareceu pouco preparada para a função, suas aulas eram entediadas e somente leitura passava um tempão sentada lendo textos, nada novo foi apresentado, nada foi feito de diferente que acrescentasse no nosso crescimento profissional e que se pudesse aproveitar em sala de aula, tirando é claro as planilhas de avaliação da leitura e matemática, a qual faço uso até hoje, bom instrumento, fora isso foi um ano sem novidades.

Ano seguinte mesma problemática, monitora muito querida, mas pouco preparada, conteúdos riquíssimos para ser explorados e novamente nos retemos em simples leituras, o que nos salvava era as nossas trocas entre os grupos de colegas, foi um curso chato, cansativo e de pouco proveito. Material muito bom, porém sem exploração devida, por conta própria nós professores é que resolvemos fazer uso de algumas atividades ali propostas.

Novo ano, sala pequena, grande número de professoras, aumento da carga horária, porém uma monitora criativa, mas ficávamos muito tempo só nas leituras e pouquíssimo tempo realizando oficinas que agregassem valor ao nosso trabalho. Foi um ano a típico pois não veio os materiais prometidos, ficamos somente na revisão dos anos anteriores, UM ANO PERDIDO USADO PARA REVISAR LEITURAS QUE JÁ ESTÁVAMOS CANSADAS DE VER.

Embora o empenho da monitora fosse grande, não tinha como nos contentar com o ocorrido, sem contar com os atrasos na bolsa que nos foi

oferecido. Foi desmotivador e sem nenhum propósito, fazer os professores cansados de um dia inteiro de trabalho em salas de aulas ir para um curso que se quer foi programada, preparado, estudado para nos oferecer. Até agora não encontramos explicações para o fato lamentável deste ano, obrigar os profissionais da educação a realizar uma atividade para chegar a lugar nenhum é não ter o que fazer e comprovar a ineficiência deste órgão do governo que deveria no mínimo respeitar estes profissionais que estão tão machucados e menosprezados.

Resumindo, pouco foi aproveitado nos cursos, os cadernos dos dois primeiros anos foram aproveitados com algumas dicas e exercícios, fora isso não se levou nada de concreto que mudasse nossa rotina ou que fizesse alguma diferença no nosso modo de trabalhar. Ponto positivo foi as amizades, as trocas e vivências com o grupo, isso sim valeu a pena e foi o que salvou este PROJETO FRACASSADO DO GOVERNO, aliás tudo o que vem de lá já vem com prazo vencido, mal elaborado, mal administrado, mal planejado, vedado ao FRACASSO.

Abraços

Luísa Mahin

ANEXO IV – Enunciado-relato de Tereza de Benguela

Relato de experiência enquanto Orientadora de Estudos do PNAIC 2013/2014.

Iniciei minha atuação como Orientadora de Estudos no Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no ano de 2013 encantada mesmo com o pouco que sabia desta formação. Acreditei muito que finalmente nosso governo federal estava olhando de forma séria, responsável para os anos iniciais e que esta formação em muito contribuiria para aperfeiçoar a fundamentação teórica-prática das docentes haja visto que o magistério por vezes deixa importantes lacunas.

Assim a Universidade Federal de _____ - UF_____ organizou o calendário de formação para as Orientadoras e iniciamos nossas formações em Porto Alegre. Concomitante, as redes foram formando as turmas de docentes, professoras que atuassem no 1º Bloco Pedagógico.

O MEC, com certo atraso, enviou para as escolas materiais de apoio pedagógico para que fossem alcançados aos professores participantes da formação e também caixas de livros que deveriam ser utilizados com os alunos. Na minha opinião um material muito rico e bem elaborado pois abarcava aprofundamento teórico e sugestões práticas de uso em sala de aula (inclusive com sugestões de planos de aula).

Apreciéi todas as formações oferecidas neste ano e aprendi muito com elas. Minha turma de atuação era composta, de um modo geral, por professoras bastante experientes e que foram muito parceiras, aderiram muito bem a proposta pois, assim como eu, tinham positivas expectativas com toda esta “bagagem” que estava sendo oferecida.

Em nossas aulas estudávamos, trocávamos experiências. Relatos muito ricos eram realizados, mostravam com orgulho o trabalho que desenvolviam em sala de aula. De um modo geral estavam bastante engajadas com todo o processo. Aprendi muito com este grupo assim como me orgulhei de ter colegas tão comprometidas na rede de ensino.

O aspecto “negativo” neste ano e prosseguiu em 2014, no meu entender, foi sem dúvida a falta de diálogo, participação das Coordenadoras Pedagógicas das escolas na formação oferecida. Iniciou-se aí um descompasso entre o que

o PNAIC trazia, como por exemplo: Os Direitos de Aprendizagem para cada ano e o que as escolas estavam praticando. Eventualmente em nossas aulas ocorriam “dilemas” relatados pelas docentes do que seguir afinal...

No final do ano de 2013 assim como em 2014 tivemos o Seminário Local organizado pela Secretaria de Educação onde as turmas apresentaram, através de algumas representantes, alguns trabalhos desenvolvidos em sala de aula fosse este em forma de: relato de experiência, exposição de trabalho e /ou banner e foi mais um momento muito válido.

Como em 2013 a ênfase da formação foi na área da Linguagem a proposta para 2014 era então de aperfeiçoarmos conhecimentos no campo da Matemática.

Inicialmente confiou-se que seria um bom ano de estudos, porém alguns aspectos começaram a causar “descontentamento” entre os participantes: o atraso para iniciar, o material divulgado que não chegava e a formação para os Orientadores que por vezes foi adiada... Enfim, nosso município optou em não aguardar e iniciou a formação com os professores.

Para 2014, nós Orientadoras, optamos em planejarmos juntas assim periodicamente nos reuníamos após o trabalho nas escolas onde atuávamos para organizarmos nossos planos de aula. Sem o material impresso nos ancorávamos no material que o MEC disponibilizava na internet assim como foi a alternativa adotada pelos professores cursistas.

Foi um ano, para mim, bem difícil, além desta situação minha turma de 2013, foi cedida para outra colega Orientadora, por questões logísticas, e tive que iniciar com um novo grupo que já estava “indignado”, e com certa razão com tanta confusão. Tentei conquistá-las pela via da afetividade, já que estávamos em formação e não tinha gerenciamento pelos aspectos em questão. Algumas foram muito sensatas em entender isto, mas, com outras notava forte resistência à formação e, por vezes, sentia até pelo meu trabalho como Orientadora.

Percebia o grupo de alunas de 2014 mais disperso para desenvolver as aulas. O horário e a carga horária forma complicadores também, pois iniciávamos às 18h e encerrávamos às 21h com isto haviam atrasos na chegada e algumas alunas precisavam sair mais cedo das aulas com isto o sentido, objetivo da aula acabava pois não ser integralmente alcançado.

Entendia os motivos e o cansaço que se abatia nestes dias.

Quanto às atividades desenvolvidas em aula e/ou realizadas na sala de aula e apresentadas na formação a de se ressaltar e parabenizar as muitas docentes que assim como 2013 também traziam trabalhos bem planejados e criativos em detrimento de alguns mais superficiais e menos aprofundados.

Sentia orgulho das colegas docentes tão comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e isto me impulsionava muito em prosseguir na formação. Depois que iniciou os estudos para as Orientadoras foram bem mais tranquilo nossos encontros.

Eventualmente no momento da minha avaliação como Orientadora, assim como em 2013 ocorreu, algumas questões complicavam, pois era preciso ser justa com a participação de cada uma para aprovação da bolsa. Por vezes, ocorriam situações delicadas de lidar. Algumas, poucas, docentes não enviavam e/ou não realizavam os trabalhos em tempo hábil para avaliação e este fator implicava na nota e, até mesmo, na perda da bolsa do mês.

Outros complicadores, que, embora eu não tivesse igualmente o gerenciamento, atrapalhavam o andamento das aulas, eram o local onde tínhamos a formação e os pagamentos atrasados das bolsas das cursistas e orientadoras por parte do governo federal.

Penso que foi um ano “pesado” de se levar para todos os envolvidos onde muitos fatores desgostaram as docentes e orientadoras de estudos. Como positivo, para mim, ficou as significativas aprendizagem tanto no aspecto pedagógico como das relações interpessoais nestes dois anos de atuação.

Infelizmente este desgaste foi sentido pela quase totalidade dos Orientadores de Estudos que preferiram não permanecer como formadores no ano de 2015 dando oportunidade para outros colegas da rede de ensino.

A de se lamentar que um Programa tão grandioso e importante para a educação não foi encarado com seriedade e responsabilidade como esperávamos.

ANEXO V – Enunciado relato de Marielle Franco

A Constituição de uma Professora Alfabetizadora a partir do PNAIC

Minha relação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC começou no final de 2012. Na organização do quadro de professores para o ano letivo seguinte, a escola recebeu a recomendação de prover prioritariamente as turmas do 1º ao 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, obrigatoriamente com professores concursados. Como ocorreram em todos os anos desde minha entrada na escola em 2010, cada professor deveria entregar por escrito suas pretensões para o próximo ano e na minha lista constavam turmas de 4º ou 5º ano, minha experiência docente até então, ou projeto de Educação Ambiental, temática sob a qual tenho me debruçado desde o início da minha vida profissional, quando assumi o concurso em Recôncavo/RS. Eis que, no último dia letivo, a diretora me chama e diz que precisaria me colocar em uma turma de 3º ano, pois não havia outra professora concursada disponível. Naquela ocasião, deixei claro que não queria essa função pois, entre outras coisas, não me considerava uma professora alfabetizadora.

Comecei o ano letivo de 2013 resistindo à ideia de conduzir os alunos do 3º ano pelos caminhos da alfabetização. O argumento de que teria o curso, associado à bolsa prometida, só me afastava mais da ideia. Naquela ocasião, terminava uma especialização sobre formação continuada e me preparava para o desenvolvimento da pesquisa relacionada ao trabalho que vinha realizando na área da Educação Ambiental. Pensar em uma tarefa aparentemente distante desse universo fazia com que eu me sentisse sobrecarregada antes mesmo de iniciar meu trabalho. Até o último momento, minha situação na escola poderia mudar.

Mas não mudou. E, no momento em que assumi a turma, era a minha turma e eu estava disposta a fazer tudo ao meu alcance para realizar o meu trabalho integralmente, oferecendo para aquelas crianças o que faltou ao longo de suas trajetórias escolares. Pois, segundo me diziam, era o 3º ano com maior déficit de aprendizagem da escola. Antes de começarem os encontros do PNAIC, precisei colocar em prática algumas coisas que aprendi na faculdade sobre

alfabetização. Mesmo com pouca experiência docente, já havia percebido que há um mundo entre as vivências da formação inicial e as vivências de sala de aula, portanto, me agarrei nas colegas mais experientes nessa etapa escolar e fui seguindo um caminho de tentativas, erros e reflexões.

Encontrei um 3º ano com mais da metade dos alunos em início do processo de alfabetização, alguns ainda pré-silábicos sem valor sonoro (termo que reproduzia sem muita segurança naquela ocasião). As colegas me ajudaram nessa caminhada inicial com a turma e a equipe diretiva esteve atenta, procurando suprir minhas necessidades enquanto professora inexperiente. Foi um período de muita angústia, que me exigiu mais estudo e dedicação.

Enfim, começou o curso. Fui cheia de expectativas e com o desejo de superar as dificuldades que, naquele ponto do ano letivo, já se desenhavam na minha frente. O que encontrei, inicialmente, foi um grupo cheio de vícios pedagógicos e pouca motivação para estar ali. Havia uma necessidade muito grande de se usar o PNAIC como uma terapia coletiva, onde cada um queria mostrar que sofria mais. Minha primeira impressão geral, foi de que aquele espaço estava sendo usado para se debater sobre as causas das dificuldades vividas em sala de aula e a formação dos professores alfabetizadores era, de longe, a menos discutida. Nesse contexto, o professor era a vítima que não tinha como fazer o seu trabalho. Isso me incomodou muito, pois, apesar de sempre me utilizar de uma postura crítica, acredito que faz parte do trabalho docente superar as péssimas condições de trabalho que nos são impostas com denúncia e luta enquanto seguimos com estudo e criatividade.

E o curso seguiu. Os encontros me pareceram um pouco mais produtivos a partir das leituras e dos debates. Os cadernos traziam informações relevantes e as experiências relatadas pelas colegas foram decisivas para a professora que eu seria dali em diante. Conseguia me organizar como professora alfabetizadora a partir do PNAIC, mas sempre me sentindo deslocada naquele grupo. A Orientadora me parecia um pouco perdida e o grupo não tinha uma identidade. Me parecia que muitas das colegas só estavam ali pela obrigatoriedade, o que deixava o clima sempre tenso pra mim.

O ano letivo terminava e o PNAIC seguia junto. A experiência me ajudou a estreitar os laços com algumas colegas da minha escola que estavam na mesma turma e me apresentou colegas de profissão com uma trajetória

maravilhosa, que me ensinaram muito quando compartilhavam suas experiências nas aulas. Porém, não me senti satisfeita com meu desempenho como alfabetizadora e continuei resistindo às turmas do bloco pedagógico.

Tive a oportunidade de assumir um projeto que cobriria a Hora Atividade do professor titular, na área da Educação Ambiental, e me agarrei a essa possibilidade. Ser alfabetizadora não era uma prioridade naquele momento. Em 2014, concluí mais duas especializações, uma de Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação e a outra de Educação Ambiental.

Entretanto, em função do projeto, tive contato semanal com turmas de 1º, 2º e 3º anos. Nas minhas aulas, acabei inserindo, inicialmente sem muita pretensão, vários dos princípios da alfabetização que foram estudados e sistematizados no PNAIC. Ali, fui me sentindo mais alfabetizadora do que no ano anterior. Ali comecei a esboçar uma relação frutífera e intencional entre alfabetização e Educação Ambiental. Foi no contato com o diverso, proporcionado pelo projeto, sem a pressão sofrida como titular do Bloco Pedagógico, que me constituí como Professora Alfabetizadora. Naquele ano, acompanhei o PNAIC à distância. Ouvei relatos desanimados em relação ao grupo de Professoras Alfabetizadoras mas também percebi como a qualidade do material do curso tornava-o produtivo para minhas colegas.

O Ano Letivo de 2015 começou cheio de incógnitas. Por um problema nas pregas vocais, comecei o ano sem turma nem projeto. Além disso, terminava o artigo para minha última especialização e estava sem perspectivas acadêmicas. Por estímulo de colegas da escola, decidi me inscrever para ser Orientadora de Estudos do PNAIC. A temática proposta para o curso me animava, pois, em meus estudos anteriores, a questão da interdisciplinaridade e o ensino de ciências nas séries iniciais esteve muito presente. Não me sentia muito segura, mas não estava esperançosa quanto à possibilidade real de atuar nessa função.

Contrariando minhas expectativas, fiquei bem colocada e a possibilidade de voltar ao PNAIC estava à minha frente. Foi tudo muito incerto e apreensivo, da mesma forma que percebi em 2013 como Professora Alfabetizadora. As colegas da escola começavam a me questionar sobre como seria o PNAIC em 2015 e eu tinha poucas informações. O grupo de Orientadoras se reuniu algumas vezes e me percebi pouco experiente para assumir tal função. Comecei a duvidar

da minha posição recém-assumida de professora alfabetizadora, quase desisti, mas tive o apoio de muitas pessoas que acreditavam mais em mim do que eu mesma.

Assumi como Orientadora de Estudos com muita insegurança, por isso iniciei minhas leituras com antecedência, me mantive bem atenta, revi meus materiais antigos e reuni forças para superar uma insegurança que sempre me acompanha, mas que equilíbrio com muito estudo e disponibilidade para aprender.

Ao começar os encontros do PNAIC 2015, reencontrei antigas colegas de 2013 na minha turma. Inicialmente, tentei construir uma identidade de grupo, buscando resgatar um pouco do que ficou faltando em 2013. Houve muita resistência e muitas críticas. Além de todas as questões de atrasos e incertezas no cenário nacional, havia uma polaridade na Rede Municipal de Recôncavo, vivida em uma greve longa (na qual tive algum protagonismo) que se expressava no PNAIC. Na dúvida, fiz como sempre faço: me cerquei de informações da fonte; abri espaço para a construção coletiva; fiz combinações multilaterais; me coloquei no lugar das minhas colegas; utilizei meus talentos de estudante, que junta oratória e bons argumentos; e procurei sempre manter a coerência.

Foi difícil. Me senti perdida, ofendida, solitária. Muitas vezes saí dos encontros derrotada, doída. O apoio da Coordenadora Local e das colegas Orientadoras de Estudos foi muito importante. Não queria me manter em um lugar-comum, como via em outras turmas, mas queria ser fiel aos meus princípios pedagógicos e aos princípios do curso ao mesmo tempo. Só consegui me sentir melhor quando consegui ser honesta com as Professoras Alfabetizadoras da turma que, acima de tudo, eram minhas colegas de Rede. A horizontalidade foi fundamental para o grupo se integrar, eu precisei me expor, me mostrar em minhas inseguranças e incertezas. Mas também passei a tomar posições, me assumi como professora alfabetizadora com minhas certezas pedagógicas bem construídas, impondo um ritmo aos encontros. Mesmo ciente de que não atingi todas, me senti segura no caminho que escolhi.

Segui com o plano que construí para o curso, aquele que fazia parte da minha trajetória acadêmica e profissional, mas que encontrava subsídios nos materiais e no discurso do PNAIC. Eu me posicionei como uma professora alfabetizadora que estava na posição de Orientadora de Estudos, cuja função

era relacionar as experiências relatadas com os estudos propostos pelos materiais. Em função do tempo, e do final do ano letivo que se anunciava, fiquei com a sensação de que o curso terminava antes de terminar.

No final do PNAIC 2015, percebi o quanto aprendi como professora e como ser humano. A formação destinada às Orientadoras foi uma experiência muito gratificante, nela tive contato com pessoas fantásticas e profissionais excepcionais. As palestras que assisti contribuíram muito para a alfabetizadora que sou hoje. Consegui perceber com muita clareza a transversalidade da Educação Ambiental e a necessidade de integrar as áreas do conhecimento em projetos de ensino-aprendizagem. Não precisava me dividir em Alfabetizadora ou Educadora Ambiental, poderia (e deveria) ser os dois ao mesmo tempo. As questões curriculares se entrelaçavam com as questões didático-metodológicas e toda a minha formação se integrava. Hoje me sinto uma professora alfabetizadora que se utiliza da Sustentabilidade socioambiental como agente integrador do currículo, oportunizando o aperfeiçoamento da alfabetização linguística e matemática em conjunto com a alfabetização científica, cartográfica, histórica, artística e ecológica.

Ao final daquele ano, a experiência de 2013 estava superada e nascia em mim o desejo de encontrar alunos para os quais poderia oferecer o que aprendi. Por isso, pedi uma turma de 3º ano (uma das mais difíceis da escola, dizem), onde ainda encontro alunos pré-silábicos sem valor sonoro, termo que aprendi a usar com segurança. Mas, agora, já tenho um repertório de subsídios, necessários para ajudar meus alunos a superarem suas dificuldades da escola e da vida, enquanto eles me ajudam a ser uma professora e uma pessoa melhor.

ANEXO VI – Enunciado-palestra de Palestrante

... (se refere ao ano de formação) De mais um ano. Com meio ano retomando a parte teórica, aí os novos que estão chegando, que estão sendo aprovados em concursos ou contratados, também vão poder rever... Não vamos ficar o quê? O que é que o governo entende? Meio ano, uma parte teórica de outros cinco cadernos, revendo. E todos os cadernos em cada assunto vai ter um... Vai... Experiência, vai ter um relato de experiência. Se for analisar todos os relatos de experiência que têm nos cadernos, eles ainda estão de pés quebrados. Vocês vão analisar as informações. E se esses são os melhores que foram escolhidos para serem publicados, eu me pergunto: como eram os outros? Em cada um em que vai lendo, vai vendo aqui podia ser diferente, ah, mas aqui esse aqui não está legal, ah! Mas nesse relato poderia ser assim! Mas isso são os melhores que foram escolhidos para serem publicados. Então, quem recebia os relatos, quem corrigia viu que faltou essa parte, então se chegou à conclusão de que se conheceu o material, se estudou, leu, mas o professor ainda não conseguiu fazer a sua autonomia, ele ainda não conseguiu ser protagonista, porque ele não conseguiu mobilizar o que ele foi vendo, foi estudando com a prática para poder colocar em prática e fazer um relatório.

Então, nós temos os cinco cadernos bem teóricos e mais cinco prontos que não estão lançados no sistema com... Voltando retomar a prática pra ver então se o professor consegue mobilizar o que ele estudou com a prática (seguinte... A apresentadora se refere ao slide). Bom voltando... A gente fez uma retomada de tudo que tem na lei, que é lei. Uma retomada dos que os teóricos dizem que não basta ter uma lei, precisa entender, precisa estudar, precisa compreender então ele vai colocar em prática o que tem na lei, se não ele não coloca, em prática, e precisa mobilizar. Voltamos para o título: O professor como um protagonista na construção da autonomia do centro na formação continuada. Vai ter um caderno bem teórico que vai deixar essa mensagem no fim... No texto, de que o professor vai conseguir mobilizar o conhecimento se ele conseguir, realmente, ser ativo na formação que ele está recebendo. O que é que é ativo? Participar, ler, fazer as atividades que fez na sala de aula, experimentar, tentar colocar em prática, voltar, fazer a reflexão lá no grupo: deu certo? Não deu? Por quê? Aonde? Por que não? Rer o material de novo. O que eu não compreendi? O que não entendi? Ai, essa sugestão que tem no caderno e tal. Por que é que não deu certo?

Segundo: compreender, observar e problematizar o cotidiano da escola. Vamos fazer exemplos práticos: estou com o segundo ano, recebi uma turma com 25 alunos. Estou buscando ver a realidade lá do início do ano. Talvez eu tenha uns 10 que estão lendo, eu tenho uns 8 e sei lá eu quantos que nem sabe o que é que é letra o que é que é número, tudo é a mesma coisa. Eu estou compreendendo, observando e ao mesmo tempo começar a problematizar essa situação. Quem são? O que houve? O que aconteceu, né? Como que eu vou pensar? Bom! Aí volta de novo lá no início. Diz que o professor precisa mobilizar os conhecimentos. Se a lei diz que tem que alfabetizar e letrar ao mesmo tempo,

primeira coisa: todo alfabetizador tem que saber os quatro métodos de alfabetização, vantagens e desvantagens de cada um. Quais são os passos de cada método? Vai se perguntar: mas essa minha turma foi alfabetizada? Por qual dos métodos? Por que se eu seguir o mesmo, vão continuar do mesmo jeito! O que é que não aconteceu? Aonde eles pararam? Voltando de novo a problematização daquela realidade, daquela turma. Não existe... Já foi feito um estudo da UNESCO, tem um livro publicado, os quatro métodos têm vantagens e os quatro têm desvantagem. Tudo vai depender da turma, da realidade, do contexto do meu aluno. Então, não tem como na escola, um colega se achar que melhor que o outro porque escolheu um método e o outro escolheu o outro. Porque lá no final do ano, os quatro têm que acontecer. Se eu escolhi um método alfabético e vou começar pela letra, não importa. Lá no final do ciclo, ele tem que chegar na produção textual e numa boa leitura, num texto. Ah! Eu escolhi um método da sentencição, eu começo pelo texto, ele também vai ter que chegar a compreender o que é que são palavras, que os textos são formados por frases, que as frases são formadas por palavras, que as palavras são formadas por sílabas e que as sílabas são formadas por letras. Sem toda essa construção que perpassa os quatro métodos como que eu vou saber, como que eu vou fazer para essa turma avançar, se ela chegou assim? Não! Tens os métodos de alfabetização. Daí o que é que é letrar enquanto alfabetiza, enquanto eu tenho um método, enquanto eu estou colocando em prática. Como que ao mesmo tempo eu faço letramento. Como que eu organizo os grupos, porque meu planejamento não vai funcionar? Como que eu trabalho por grupos, e ainda por projetos? E o material do Pacto diz por sequências didáticas. Como que essa minha sequência didática vai contemplar esses três grupos que eu tenho na mesma turma? Uma turma que ler, uma turma mais ou menos e uma turma que não sai nada. Como que eu vou fazer? Tudo isso vai entrar nessa parte ali: compreender, observar, problematizar a minha turma? E, como que eu, então, volto lá! Por que é que eu consegui ser autônoma? Quando eu olho essa realidade e eu faço um planejamento e eu coloco em prática e depois eu avalio. Eu tava acompanhado uma alfabetizadora, uma conhecida, que, no início do ano, num segundo ano, ela me disse: eu tenho 25, 20 estão lendo, 2 mais ou menos e 3 não vai sair nada porque é uma inclusão. Só vou fazer inclusão social e ver o que posso fazer. Eu disse: tem conto feliz só (por... Não entendi a expressão) concedeste tudo ao contrário. Hã? (risos) A maioria disse que as turmas estavam ao contrário, a tua não. Aí ela me mostrou como chegaram no início do ano. Ela está arquivando, ela está guardando para, no final do ano, fazer o tal do relato de experiência. Ela tem lá a escrita deles no início do ano, quando eles começaram, de cada um. Então ela fez o ditado de palavras, frases, fez escrita, fez produção de texto e aí ela conseguiu ver os níveis. Ela tem os grupos. Aí lá por maio ela foi fazendo um comparativo. Em julho e agosto, o quanto que eles avançaram. Tem criança que você não acredita que é a mesma! É, o quanto que avançaram até agosto! Imagina como eles vão terminar em dezembro? Daí o quanto que esses avançaram, aqueles avançaram. E que métodos eu vou escolher? Como que eu vou escolher? Como eu vou trabalhar com os grupos? Porque tem que fazer grupos daí na sala. Tá bem interessante o trabalho! Eu quero ver como é que vai chegar em dezembro. Agora nesse final

de semana eu vou ver... Agora, eu vou buscar agora esse trabalho de julho até agora o quanto que cada grupo avançou. Isso é tudo nesse segundo balãozinho ali (se referindo aos slides). Vocês viram né que as flechinhas dizem que isso é um ciclo. E o último? Sistematização por meio do registro e o confronto com a teoria. Eu disse para essa professora: ensaia um relato de experiência. Me mandou um e-mail: Eu descobrir que não sei escrever! Por quê?... Com... Eu disse pra ela assim: tente fazer um texto de 10 páginas. Eu não consigo nem fazer duas, nenhuma. Eu disse: Vá colocando as ideias, vai pegando o material, vai me mandando, eu vou olhando e vou devolvendo e vamos ver o que é que vai sair. Então, se eu não conseguir fazer o registro: meus alunos estão assim...; e eu fiz um plano, um planejamento. Chegou em maio eles estão assim. Por quê? O que é que a teoria me diz? Como dizem os cadernos do Pacto: não precisa buscar teóricos estrangeiros para fazer o confronto com a teoria. Culpa (palavra não muito clara) os cadernos mesmos, culpa o caderno um, o caderno dois, o caderno três, que o caderno quatro diz. Pega os próprios cadernos, o que é que os cadernos estão me dizendo? Ah, tá! Então, essa criança está assim por isso, por isso! Aqui, eu posso fazer isso! Aqui, eu posso fazer aquilo! O que é que eu tenho de fazer de diferente? Como que eu confronto com a teoria? Eu sei que o exercício não é fácil, não é fácil! Eu consegui pegar a minha prática, o resultado dos meus alunos ante as dificuldades e casar com a teoria. Porque um bom relato de experiência vai dizer o quê? Recebi, vamos voltar no segundo balãozinho ali, recebi os meus alunos assim, esta é a minha realidade, eu tenho uma turma com tantos alunos, tenho um grupo nesse nível, no outro nesse, nesse, essa é a minha realidade, tá, tá, tá... Eu vou fazer um projeto, sequências didáticas assim: por isso, por isso, por isso. O que é que eu espero? Alcançar isso e isso. Chegou no final: alcancei ou não alcancei? Por quê? E como é que eu justifico? Aí eu vou para a teoria. Quando eu conseguir fazer isso, os cadernos do Pacto estão me dizendo, fundamentados na lei e fundamentados na pesquisa teórica, que o professor conseguiu então ser autônomo da sua profissão, ele conseguiu a sua autonomia, ele conseguiu mobilizar os conhecimentos teóricos com a prática. Compreender, observar e problematizar o cotidiano na escola... Eu já fiz vários exemplos aqui dessa turma do segundo ano. Bom! Então, eu preciso o quê? Coletar informações, né? Problematizar cada elemento que eu coletei. Vou ter que refletir e, muitas vezes, redimensionar a ação docente na sala de aula. Esse é o mais difícil! Muito difícil! Mas, é um desafio! Vamos dar um exemplo: se eu não acredito no que tem lá no caderno dos jogos na matemática, como é que eu vou colocar eles em prática? Né? Não é pela lei como diz o livro da cabeça bem feito. Não pode ser pela lei. Não adianta ter uma lei que diz: oh! Tem que fazer alguns jogos. Se eu não acredito que toda aquela parte que tem que a criança leva uns cinco anos ou seis para compreender como se mede o tempo, eu não vou colocar em prática todas aquelas sugestões que têm no caderno, especialmente, aquela que tem com as caixas de leite cortadinhas ao meio, que ao mesmo tempo que, eu vou todo dia fazer o blá, blá blá do calendário, que dia foi ontem? Que dia é hoje? Que dia será amanhã? E colocando os canudinhos com a representação. Bom, o que a teoria vai me dizer? Vamos fazer um exemplo aqui: Piaget diz que olha tem a criança, o adolescente que chega aos 12 e 13 e ainda não compreende a medida do tempo

por que isso tem que ser compreendido aos poucos. Então, na educação infantil se faz de um jeito; no ciclo de alfabetização se faz de outro; e no quarto e quinto então se espera que eles já possam registrar 04/05/15 (quatro do cinco de quinze), aquela data bem abstrata! O que é que é o quatro? O que é que é o cinco? E, o que é que é o quinze? Que o quinze é o ano, que o cinco é mês e que o quatro é o dia e o que é que isso representa. Se não teve uma boa construção antes, chega no quarto e no quinto e não sabe fazer essa data abstrata. Os alunos chegam ao sétimo e no oitavo, não sabe ler horas, um relógio que seja de ponteiro, ou eles nem sabem dizer, nem entender a diferença de data de nascimento e aniversário. Eu já trabalhei em escola pública, eu sei. Chega na sétima e oitava, como assim? Ah, mas quando eu digo aniversário é a dia e o mês, quando é a data de nascimento precisa o ano. Então tudo isso eu preciso ir refletindo: o meu aluno consegue construir uma noção de medida do tempo se escolher um dia no ano para trabalhar o que é que é mês, o que é que é ano, o que é que é dia ou eu preciso fazer o blá, blá, blá todos os dias com o calendário? O que é que o Pacto me diz? Tem um caderno pra isso! Tá? Então, eu preciso ir coletando dados na minha escola que vai me dizer se o que eu estou fazendo, eles estão realmente aprendendo. E isso eles nos mostram no dia a dia. Eu tenho um exemplo que eu gosto de contar nessa parte aqui do que é que é refletir sobre a ação pedagógica: eu acompanhei um conselho de classe de uma sexta série que eu sempre conto. E a profe de geografia disse: - Zerado! - Zerado! Qual o conteúdo? -Fuso Horário! Eu fiz uma avaliação com dez questões sobre o fuso horário e zeraram. - Claro! Se não sabe a primeira, não vai saber nenhuma! Aí, eu perguntei pra ela assim: - Tu investigou se eles sabem horas? – É claro! Todo mundo na sexta série, eles sabem horas! – Eu estou perguntando se tu viu o conhecimento prévio pro teu conteúdo. Tem certeza que eles sabem as horas? Aí a profe de inglês disse: - Mas comigo também eles erraram e o meu conteúdo era horas em inglês. - Ah, que bom! Vamos lá ver se eles sabem as horas. Claro que não sabiam as horas no ponteiro! Resolveu-se criar uma ação. Fazer um projeto na escola, eu era vice na escola. Vamos fazer um projeto! A escola toda! Bom! Cada um tem que fazer a sua parte! A equipe diretiva, que é o da gestão, vai comprar relógio e colocar em todos os lugares da escola. No refeitório, na cozinha, na secretaria, na sala dos professores, em cada sala de aula. Aham! A escola ficou cheia de relógio. Desde os funcionários, quando eles vinham me perguntar, a gente ajuda eles a olharem e as professoras então vão trabalhar as horas. Tá! Iaí, estavam trabalhando o que era um projeto. Eu chego um dia na cozinha, falaram com a cozinheira bem na hora que a sétima série estava na merenda, e aí um aluno vem: - Ó vice, que horas são? E o relógio no refeitório. Eu disse: - Tem relógio no refeitório. Me diz que horas são? Ele olhou, ele veio bem baixinho assim: - Eu não sei. Eu olhei, era nove e meia e eu, muito admirada, disse pra ele assim: - Eu não acredito que tu não sabe que quando o ponteiro está no seis é meia hora. Ai, como dizem nessa região aqui, que é o vocabulário da região: - Me caíram os butiás do bolso! Porque ele me respondeu: - Isso eu sei! Eu só não consigo saber se é nove ou dez, porque o ponteiro está no meio e não está no número (risos). Eu saí, fui lá na supervisora: - Estamos com um problema! Não é ser fiscal, vamos dar uma olhada porque a coisa está errada! Porque eles só sabem

olhar se está no número. O que é que tem nos materiais que estão sendo distribuídos e estudados? Por que, às vezes, a gente tira as coisas da internet que não tem o carimbinho do MEC e daí é 5h30, 4h30, 9h30, os ponteirinhos tudo nos números. Claro que não ia dar certo. Aí o que é que diz ali? Tem que problematizar de novo, tem que refletir, tem que redimensionar. São docentes e começar do zero de novo. Tem que começar de novo! Não deu daquela forma. Então, o registro da professora ou do professor a respeito das dificuldades dos alunos aponta as possibilidades de intervenção. Se o aluno não me dissesse: - Vice, eu não sei se é nove ou dez, porque o ponteiro está no meio, que era uma dificuldade, eu não posso repensar a intervenção pedagógica. Eu só vou repensar, se eu começar a colher, como diz ali no segundo item, informações que é com a fala, que é com os erros, que é com as dificuldades. Quanto mais dificuldades, quanto mais eles errar, e eu coletar esse material, mas eu vou saber como fazer uma intervenção. Se eu não conseguir enxergar as dificuldades, os erros, eu não posso fazer uma intervenção eu não posso pensar no projeto e nem na sequência didática. Seguido (se refere ao próximo slide)! Bom! Aí vem uma pergunta... Nossa senhora! É uma lei que diz que eu tenho que trabalhar de forma interdisciplinar, eu tenho que repensar o currículo, eu tenho que construir o conhecimento do aluno, fazer a minha formação, me colocar como autônomo do processo e ainda de forma integrada. Então tem um caderno, o número 3, desse ano, que é bem teórico, que ele vai lançar uma pergunta: Como é possível trabalhar os diferentes componentes que a lei lá diz, que tem os nomezinhos: língua portuguesa, arte, educação física, matemática... Cada um dentro da área do conhecimento, de forma interdisciplinar sem deixar de considerar a especificidade de cada um? Como eu disse das horas, lá na matemática é específico, eu preciso aprender as horas. E esse problema das horas, ele continua. Eu tava olhando os resultados da avaliação externa, apenas 22% dos alunos acertaram as questões que era ver as horas no relógio de ponteiro. Continua ainda, lá na prática, um problemão. Têm adultos que não sabe. É um problema. Então tem essa pergunta, que é as dificuldades dos alunos e agora repensar a minha prática. O próprio material vai dizer algumas pistas teóricas e aí vou dando os exemplos práticos, tô cuidando do meu tempo aqui também, análise: dois anos de Pacto. Um na língua português e um na matemática. Dois anos falando sobre o que é que é uma sequência didática? E o que é que é um projeto didático? Então eu posso ter um projeto, eu posso ter um tema que vai falar de um problema social, que eu vou formar um cidadão, que a escola tem duas funções: sistematizar o conhecimento e formar o cidadão. Mas, eu não posso esquecer da sequência didática e um tema. Um exemplo das horas. Bom, agora vou fazer uma sequência didática pontual das horas. Essa é a dificuldade dos meus alunos, ou então eles não sabem pontuar, eles não sabem acentuar, eles não sabem tal coisa, não sabem isso, não sabem aquilo, eles não sabem um procedimento num cálculo. Tem coisas que são pontuais e eu vou fazer, mas sabendo, são dois anos de material dizendo se a lei disse que é assim, e o professor não teve na formação inicial, então vamos ver agora o que é que é essa tal de sequência didática, o que é que é esse projeto e aí vai dizer muito cuidado quando for pensar, porque, talvez, dependendo do tempo, eu preciso ver quais são os direitos de aprendizagem que eu vou contemplar nesse tempo.

Vou dar um exemplo: a um ano estava montado um projeto, tá? Bem agora no mês de setembro que pega a semana da pátria, que pega a semana farroupilha e vai trabalhar com os símbolos, então nós temos várias coisas ali e quando você vai pensar cuidadosamente que conteúdos específicos eu posso pensar e aproveitar o projeto, eu estava discutindo com ela e dei umas ideias: olha, dentro da matemática não tem como trabalhar os símbolos, as duas bandeiras, tanto a do Brasil como a do Rio Grande do Sul se não falar nas formas geométricas planas, nas retas perpendiculares, nas retas paralelas, tem ângulos. Ai! Tem um vasto conteúdo no quarto e no quinto ano de geometria que nós podemos contemplar. É um exemplo de porquê que eu tenho que pensar e tomar cuidado para não ficar como a gente diz: nos fluflu, que os fluflu, agora o lúdico é inventar coisas e não trabalhar algo que é específico da área que é importante. Tem muitos direitos de aprendizagens que as pessoas olham e dizem isso não precisa, que já tem um rótulo, os alunos da periferia... Como eu sou da área de matemática... Eles não vão ser engenheiros. Não precisam ser engenheiros pra precisar daquele conteúdo, vou dar o exemplo de novo das bandeiras, tem muita profissão simples que precisa do estudo dos ângulos. Ele vai trabalhar numa vidraçaria, um outro lugar, ele vai fazer as molduras dos quadros, tem os ângulos para fazer. Ah! Ele vai trabalhar, vai colocar os rodapés dos rodas-flores, é um simples colocados de rodapé, precisa cortar os ângulos. Precisa assentar pisos, é um simples sentador de pisos, dependendo de onde ele for é trabalhado os pisos ele precisa cortar em ângulos. Então eu vou nos lugares e vou tirando fotos. Por que eu tenho primeiro provar lá quando estou trabalhando os conceitos da matemática que ele é um direito desde o ciclo da alfabetização que não é só para a escola particular que vai ser um engenheiro, que vai ser aquelas altas profissões. Qualquer um precisa, então eu vou nos lugares e vou tirando foto, oh, aqui alguém em tal lugar fez um... Foi sentar um piso e estragou todo o piso do hotel, por que não conseguiu formar os desenhos, não conseguia cortar em ângulos, iaí aqueles pisos caríssimos estão estragados. Então as profissões mais simples precisam de todos os direitos que estão lá. Então tem um caderno agora no Pacto que retoma e diz: tu fez teu projeto, tu fez tua sequência? Pensa nos direitos. É um direito que eu não sei que profissão essa pessoa vai ter. Então, qualquer um dos direitos de aprendizagem que estão lá, as profissões precisam, independente se é de classe baixa, alta, média, todas elas. Faz parte. Seguindo! Sistematização. Precisa sistematizar, eu coloquei maiúscula aqui. Quem faz? O pro-fes-sor. Por mais que nós vamos criar um projeto didático da realidade do aluno, do interesse, do que ele tem curiosidade, de uma coisa que aconteceu, pode ser enchente agora, chuvarada, a chuva de pedra, da onde vem tanta pedrinha? Como se forma essa chuva de pedra? Será que tem uma geladeira no céu? Já passamos problematizar. Quanta coisa de conhecimento específico pode ser feito. Mas quem vai sistematizar é o professor. Sonho do alfabetizador que uma criança de 7 ou 8 anos vai chegar no início da tarde e vai dizer: - Olha, querido professor, hoje eu vim com uma vontade muuuito grande e eu quero aprender como que funciona (riso) a letra H que no hoje não fala e daí na chuva ele tem um som, se eu colocar no meio do LA ele faz o LHA, se eu colocar no meio do CÁ ele vira CHÁ, se eu colocar lá no meio do e ele vira HAGA, sonho nosso! Né? Que ele chegar e ele vai fazer esse pedido olha o haga em quatro

lugar ele funciona diferente, não dá pra dizer que é mudo, que não tem som só quando vai na frente da palavra. Não entendi, profe. Pode me explicar? Bom! Aí o sol vai nascer quadrado. Então, tem coisas que é do professor, ele estudou, ele se formou. Ele sabe o que é que tem que ser trabalhado para chegar ao tempo/semana para ser alfabetizado. Né? Entre aspas.

A flexibilidade. Organizar uma sequência didática ou um projeto exige uma flexibilidade, no momento da execução, da avaliação, planejamento, interação e, aí, isso é pontuado em vários textos dos cadernos, não é pautado no espontaneísmo! Ah! Não planejei nada, acho que vou lá perguntar pras crianças, me ajudam a decidir. Então, tem que ter uma boa organização, para ter segurança, para não se perder, para não ficar improvisando. Então, eles podem dar ideias, podem partir das curiosidades, das dificuldades, muitas sugestões que têm no Pacto é a partir da caixa literária, agora, nesse semestre, quando se retoma, se deixa bem claro que nem sempre precisa partir a sequência didática e o projeto de um livro da caixa literária, pode ser de uma dificuldade, pode ser de uma coisa que aconteceu no bairro, algum acontecimento na escola, a cultura local é uma coisa que pode ser comentada aqui. Tem dois estados que resolveram que esse ano não iam mais fazer o Pacto, aí eles resolveram começar a mobilizar a mídia, os grandes jornais do Brasil dizendo que o Pacto trazia tudo pronto e não contemplava a cultura local. Então vamos conversar um pouco sobre isso por causa do espontaneísmo. Jornal de São Paulo, né, ligo para várias pessoas ligadas ao Pacto e daí eles sabem achar a gente até no cantinho tal para perguntar e aí o que é que tem nos cadernos? Um exemplo, um relato de experiência, agora quem vai adequar a cultura local, fazer a flexibilidade é cada alfabetizador no seu local. Ah, se tinha um exemplo lá de medida de feijão de um determinado estado, não quer dizer que aqui no sul seja do mesmo modo. O que é que é cuidado para não pegar na frase que tem num texto do Pacto e transformar ele numa verdade. Isso tem que tomar o cuidado, porque cada texto, ele vem colocando o contexto, aí o autor traz várias ideias, depois o autor se posiciona no texto e depois, no final, ele diz: no Pacto nós defendemos essa ideia. Então, tu... (não consegui decifrar o que a palestrante fala) tem que pegar o texto, vir lendo, tem o objetivo no início do caderno, vir fazendo essa análise. Depois, em que momento o autor se posiciona no texto e o que é que ele sugere no final, porque se pegar só uma frase do texto. Eu já vi gen... Escola, bom, não pode mais ter os números, vou dar um exemplo da matemática de novo, na parede, tira tudo lá, não pode mais tá do zero aos nove. É uma frase que tem lá num dos cadernos dizendo que não é só isso, mas não diz que não pode ter, mostra os outros jeitos também, isso é mais para o final. Então, se tem uma frase que tá, está criticando do zero até os nove não tá dizendo que não pode fazer, porque daí você tem que ver todo o texto que tem, então por isso que tem que tomar muito cuidado pra não pegar uma coisa e ir nesse espontâneo e distorcer tudo. Vamos dar um exemplo dessa frase que tem lá no caderno do Pacto: não é só do zero aos nove. Vai depender. Se eu estou estudando a régua para fazer uma medida, eu preciso do zero na frente do um sim e ali é o lugar dele. Do zero até o um tem um espaço de medida. Ah, mas se eu vou contar as pessoas: um, dois, três, eu não preciso do zero eu vou começar

no um. Na sapata é de um jeito, então cada lugar os números são de um jeito e isso vai dizendo ao no decorrer do texto. E isso é um cuidado que tem que ter, então o que é que o caderno, um dos cadernos agora vai dizer: pegar uma frase como verdade, nós podemos sair do zero pro cem e desconstruir coisas com os alunos. Muito criticado o quadro, então não vou usar o quadro, muito criticado o livro didático, então vai ficar lá no final do ano, o ano todo, e no final do ano mando para casa para recortar. Aí muito criticado a prova, então não vou fazer mais, mas a lei, no artigo tal, tem todos os instrumentos possíveis de avaliação e lá na lei diz que se pode que fazer provinha sim, quer trocar o nome troca, mas eu preciso a avaliação individual. Então tem muitas coisas que a gente pegar só uma frase, nós vamos cair e aí a coisa não vai andar. Fui numa palestra, eu já tive um problema né com estágio que a professora disse que era pra trabalhar só o lúdico, conteúdo não. Que o palestrante, uma pessoa de nome no Brasil, resolveu dizer na palestra que não precisava mais trabalhar conteúdos. Bom o lúdico é a metodologia, é o jeito que eu vou trabalhar. Não quer chamar de conteúdos, chama de saberes, chama de conhecimento, chama de direitos de aprendizagem, São Paulo e o Paraná tão chamando de expectativas de aprendizagem, não de direitos. Porque o tema é expectativa, não quer dizer que talvez todos alcancem. O nome é o que menos importa, mas eu preciso ter um objeto do conhecimento para trabalhar de forma lúdica, lúdica é a metodologia não é o conteúdo. Então, às vezes, a gente pega uma fala, uma frase de um texto e transforma numa verdade e aí nós caímos no vazio. Aí nossos alunos chegam no quarto e quinto e não estão lendo. Vou dar um exemplo prático de novo de cair no espontâneo. Logo que surgiu a palavra letramento um dos maiores equívocos foi: não preciso mais dos métodos de alfabetização, letrar é ensinar as letras! E não é isso. Eu tinha a minha primeira série, quando chegava em novembro, eu recebia alguns pais lá, conversando com o diretor, batendo na porta, como se em quinze dias eu ia fazer um milagre no final do ano. Aqui estão todos alfabetizados, quero meu filho venha nessa turma, estou trocando de escola. Aí eles chegavam lá em novembro sabendo o nome das letras, porque a professora estava letrando. Então agora ela não era mais tradicional, eles não iam mais estudar nem palavras, nem sílabas e nem letras, só as letras, e ainda os nomes. Então eles diziam, vamos pegar uma palavra ali, profe: - tem um p, eles diziam, tem um a, tem o u, tem um t, tem um a, tem um d e tem um o, mas não diziam pautado, não dá, então esses são os equívocos de cair no vazio, no espontâneo. Eu pego lá uma frase, nunca mais eu trabalho sílabas por que eu não sou tradicional. Um exemplo é o livro, acho que Liberdade e Educação, não me lembro do título do Paulo Freire, se tu olhar os primeiro capítulos, ele condena o método silábico, e a Eva viu a uva e o ovo e o Olavo, e isso... Tudo, tudo! Mas, quando você vai lá no final, no ultimo capítulo, que ele apresenta como ele alfabetizou em três meses os adultos, ele mostra o que é que ele critica e como que ele que trabalhou as descobertas e ele trabalhou com as silabas sim, só que com a criança construindo as palavras novas, não ganhando prontas. Mas, em nenhum momento ele diz que não se pode mais trabalhar, que não tem como pautado não ter as sílabas, não tem, não tem como. Tem que compreender que a palavra é formada por isso. Então é isso que tem os cadernos agora que vão bater muito agora nesse semestre, esses cinco teóricos: currículo, enredo

que está na lei, interdisciplinaridade, como fazer os relatos de experiência, espera que, agora, o professor então consiga fazer o seu relato de experiência, consiga articular o que ele viu nesses dois anos de teoria e prática com a prática e mobilizar o seu conhecimento e realmente ser autônomo, planejar, colocar em prática, avaliar e fazer um bom registro disso. Seguindo. Cuidado. Né? Eu já dei algumas pistas dos cuidados para que não façamos das práticas interdisciplinaridade, indisciplinadas práticas vazias no que concerne aos aspectos dos conteúdos disciplinares, cabe observarmos o devido respeito as especificidades exigidas em cada componente curricular. Voltando, por mais que se critique as gavetas, o conhecimento compartilhado, as disciplinas isoladas, sem elas isoladas a gente não chegaria hoje no DNA, elas precisam ainda estar assim, só que junto elas chegam num conhecimento, o que é que se critica é ficar só no micro, aí eu vou lá no especialista de dedo, tomo um remédio e estraga o fígado, então ele é de dedo, e tem um da orelha e tem um do pé e tem outro do joelho, mas ele tem que saber o corpo todo. É nisso que está se batendo. Né? Continua as específicas para avançar no conhecimento científico, mas eu não posso esquecer o todo. Que é que significa pra nós alfabetizadores, cada escola, lá no seu lugarzinho, no bairro, no município é um umbigo, é o micro. Mas eu não posso pegar aquilo e colocar como verdade geral, generalizar porque ela é o umbigo e o corpo seria o Brasil. Então nem sempre o que acontece aqui na minha escola, vale pro território nacional. Exemplos, porque só a matemática e o português no Pacto? Porque é desses conceitos que todos os outros componentes curriculares se apropriam. Eu não posso fazer um mapa se eu não sei aham, vamos pensar... Fazer a legenda, se eu não sei colocar a escala, na legenda, talvez eu tenha que escrever, então eu preciso do português. Se não eu não vou saber fazer Atlântico, eu não vou saber fazer Pacífico e os acentos vão tudo pro lélélé. Eu não vou saber fazer outras coisas que é da matemática como fazer escala. Não vai dar nada. Eu já dei dois exemplos de língua portuguesa e da matemática. Se for ciências também, qualquer área, arte... Todas elas precisam da língua portuguesa e da matemática. Então, por isso que se bateu muito nessas duas, se especificou, ficou específico um ano de estudo de uma e da outra, porque as outras áreas vão se apropriar desses conceitos. E o que vai se avaliar na avaliação externa, independente da região, é o conceito e aí cada professor vai adaptar a sua, a sua região. O conceito vai ficar. Vamos pegar adição, juntar, separar, retirar, (retim...), uma coisa diferente da outra, mas aí eu vou adequar a minha região. Aí nós temos também mais um cuidado. Nós discutimos muito na semana passada montando a terceira avaliação, o encontro dos orientadores, de quê (pausa) se criticou muito a data comemorativa porque agora pros últimos meses a gente tem várias, e daí disse: ah, vamos abolir, não tem mais, não, não é a data, mas a cultura tem que ser trabalhada, então vai ter dois textos agora nos cadernos que vão falar muito da cultura. A data em si não é por ser mais importante, mas a cultura tem que trabalhar e pensar a cultura gaúcha. Ah, não é para trabalhar a data comemorativa, se trabalha. A cultura tem que ser trabalhada, vai ter dois textos. Bom! Eu disse que lá, eu tou cuidando aqui, mais uns 10 minutos nós chegamos naquela última que eu vou chegar no círculo, o que significa um 'Cês'. Oh, eu tenho uma pergunta que a alguns eu gosto de colocar. Quem quer mudança?

Hoje, se for ver o país com todo esse problema de crise, de economia, de tudo que vocês imaginarem, todos querem mudanças. Aí, vem a próxima pergunta: - Quem quer mudar? Ah! Vamos pensar em alfabetização. Se pensou em mudanças. Mudou a legislação, mudou a forma de organizar os alunos, se ofereceu a formação continuada, se deu um prazo maior para a periferia que é a escola pública. Se fez várias coisas. Agora, precisa que cada um se implique nesse processo para que a mudança continue. Próximo. Então, a mudança depende do desejo de cada um mudar. Voltamos lá no slide, no finalzinho, que agora vem uma reflexão de novo, falamos: aprendizagem do aluno, direitos de aprendizagem, retomamos os dois anos de Pacto. Estava falando da língua portuguesa, falando da matemática, falando dos outros componentes, da avaliação, a formação do professor é lei... Na resolução tem dois artigos que dizem que a formação inicial seja na licenciatura não deu conta precisa da continuada e se espera então que realmente em três anos estudando o que é que é currículo, enredo, o que é que é interdisciplinaridade, que é que é um ciclo, porque o prazo de três anos, porque essa lei de 2010 dessa forma, se consiga que o professor chegue a autonomia. Então, eu tenho um desenho que eu falo muito no cês (C), tem um cê maior no meio e quatro 'cês' ao redores. Esse 'Cê' central, nós poderíamos chamar de competência, mas não no sentido de chamar o professor de incompetente. Que é que são competências? Vamos lançar lá o Perrenoud com as 10 competências, então, hoje, para o professor conseguir dar conta desta aprendizagem do aluno desses direitos de aprendizagem, e... Ele precisa articular isso com a formação então ele vai ter que construir algumas competências. Que é a competência de planejar, colocar em prática, avaliar pelo estágio do aluno e se autoavaliar e essa competência do "Cê" maiúsculo, pode passar, vai precisar de outros cês, então nós temos o cê da capacidade, da compreensão, da criatividade e da cooperação. Primeiro Cê – Capacidade de ver a turma, observar, fazer o levantamento, fazer todo um estudo, ter os dados da sua turma, fazer essa análise, dos métodos, do que ele aprendeu, de onde ele parou de onde ele está, né? Essa capacidade de compreender toda essa realidade ali da escola, do contexto do aluno, compreender a legislação, toda essa lei nova, compreender, então, o que é que é trabalhar por sequência didática, o que é que é trabalhar por projeto, como fazer essa avaliação diferente, como ser interdisciplinar. Então, voltando... Para o Morin, isso não depende de leis implementadas, isso depende de como o professor mobiliza o seu conhecimento para fazer esta compreensão. Terceiro 'Cê', muita criatividade na hora de fazer o planejamento. São as tais das atividades criativas e diversificadas para dar conta de articular e trabalhar aqueles conceitos de uma forma diferente, que, dessa forma não deu, aí eu vou pra casa e tenho que pensar numa outra, e dessa não deu. E o professor, ele é professor, professor, e fica pensando. Um exemplo da criatividade de uma professora que ela tava me contando que ele fez tudo que se podia imaginar e o aluno não conseguia compreender a noção de que quando você retira elementos de uma quantidade, essa quantidade diminui. Se ele não fizer essa compreensão, não entende a subtração. Então ela levou balas e levou material e ela escondia, mas elas ainda estavam na mão. Colocava atrás, as balas ainda estavam ali. E ela disse assim, a criatividade tinha que funcionar, eu já não sabia mais o que é que ela ia fazer.

as crianças quando estão no ciclo da alfabetização fazem e muitas outras e como que elas podem responder? Através do conhecimento. E ele é sistematizado na escola se não eles vão ficar com respostas do senso comum. Como: - Ah! Choveu pedrinhas porque tem uma geladeira lá no céu, com uma brincadeira mais... Como é que é? De onde é que vem? Então são aquelas perguntas que vão precisar dos direitos de aprendizagem que tem no ciclo de alfabetização. Bom, eu vim provocar vocês. Espero que vocês tenham ficado cheio de minhoquinhas para discutir nas formações e rever os textos dos cadernos (murmurinho). Bom é isso! Certinho as duas horas (aplausos). - *Agradecemos então a contribuição da ...* (Duração do áudio 55min e 10 seg.).

APÊNDICE

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Aline Santos Oliveira, e o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Professora Dra. Margarete Axt, estamos preparando publicações de caráter estritamente educacional e de pesquisa sobre a proposta metodológica desenvolvida pelos responsáveis supracitados, no decorrer do período de 2014 a 2018.

Estas publicações acontecem no âmbito de pesquisa acadêmica da referida Universidade e envolverão, mediante autorização dos participantes, imagens fotográficas, entrevistas e trabalhos de naturezas diversas referentes ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no município de _____/RS, Brasil.

Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de uma metodologia de trabalho educacional em favor da formação continuada de professores no contexto do ensino fundamental e de outros níveis da Educação Básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo.

Eu, _____, portador do RG nº _____ e do CPF nº _____, declaro ter sido informado/a e concordo com a utilização, pela professora Aline Santos Oliveira bem como pelos pesquisadores do LELIC na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de imagens fotográficas, entrevistas e/ou trabalhos diversos referentes ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa realizados de 2013 a 2014, produzidos no município de _____/RS para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através de livros, artigos e slides).

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, o responsável poderá entrar em contato com Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, nº 110, prédio 12201, sala 807, bairro Farroupilha, Porto Alegre/RS, ou através do telefone: (51) 3308-4149.

Assinatura do responsável

Local, ____ de _____ de 201__.