



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA EM TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL
DE DUQUE DE CAXIAS**

CLAUDIA DE SOUZA LINO

2020

CLAUDIA DE SOUZA LINO

**REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA EM TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL
DE DUQUE DE CAXIAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Claudia de Souza Lino

“Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof.ª. Dr.ª. Claudia de Oliveira Fernandes
(orientadora)

Prof.ª. Dr.ª. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
(avaliadora externa)

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva
(avaliador externo)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maria Fernanda Nunes', is centered on the page.

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Nunes

(avaliadora interna)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ivanildo Amaro de Araújo', is centered on the page.

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
(avaliador interno)

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

L735 Lino, Claudia de Souza
Repercussões do pacto nacional pela alfabetização na idade certa em turmas do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias / Claudia de Souza Lino. -- Rio de Janeiro, 2020.
175 p.

Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. PNAIC. 2. Política educacional. 3. Cotidianos escolares. 4. Alfabetização. I. Fernandes, Claudia de Oliveira, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Para Carolina, que em abril deste ano partiu para sua última aventura: reger um coral de vozes angelicais. E às outras tantas Carolinas que insistem em nos mostrar que a idade certa é quando a gente abraça a oportunidade de ser mais, no melhor estilo freireano.

Ao meu filho, a quem me fiz conhecer por meio das letras. Que ao exemplo dos mais experientes, sua geração não desista, mas insista.

AGRADECIMENTOS

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar

A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar
E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

Eu sempre gostei de chamar o Deus com o qual me relaciono de Pai das Luzes, por entender que a capacidade de ser mais provém da luz dele. Neste momento, porém, o chamo de Aba, meu paizinho, com quem vivo um relacionamento bem no miudinho. E é por ele que inicio esta lista de nomes pois, na ausência de um pai terreno, tem me abraçado no cotidiano com pessoas como Amanda. Na luta pelo direito à educação das pessoas jovens e adultas, aprendo com ela que sempre é um bom dia para narrar trajetórias, inclusive a minha. Destaco as companheiras mais de perto no GEPAC, mencionando Andréa e Áurea, assim como aquelas que não têm a vergonha de serem as eternas aprendizes: a Aline e a Ana, chamada Paula.

Reconhecimento à minha xará, a vitoriosa Claudia, que é Fernandes, mais que uma orientadora, uma companheira; com toda a sua generosidade, ultrapassando limites... E fomos além, literalmente. Esta tese é prova disso! Uma escrita que se tornou possível por me aproximar de duas potências unidas pelo nome e pela pesquisa nos cotidianos: Carmen Sanches, ao participar do Seminário de Pesquisa e Formação Docente e Carmen Perez, quando cursei a atividade de Estudo e Pesquisa Integrada no seu grupo de pesquisa na UFF. Neste percurso conto com o afago da Clarissa e da Cristina, que também é Maria; da Cíntia, também Maria, e dessas mulheres tão diversas: Daniela, Delma, Ester e Elaine. Sou também abraçada pelo meu amigo Elder, que apontou caminhos para que eu continuasse a itinerância, quando me julgava perdida.

Nessa estrada com percursos os mais sinuosos, onde as curvas parecem se desenhar em um caminho que dará no mesmo lugar, fechando um círculo, tenho a felicidade de um encontro com a Fernanda que também é Maria, desde o início me ensinando que um olhar macro sobre o PNAIC traria consistência à pesquisa, tornando-a uma referência para estudos posteriores. Obrigada, professora! Gratidão ao Francisco, que também é Joaquim, que de forma holística me faz perceber que o desconhecido é sempre uma possibilidade.

Tenho o Ivan, que é amore, que é Amaro, com quem aprendo que as diferenças trazem beleza e colorido a este campo, que por vezes me parecia tão preto no branco ou mesmo tão cinzento. Assim como aprendi com a Inês, que também é Maria, que de examinadora nas qualificações se tornou minha mestra. Ir de Caxias até a Gávea ser aluna de uma curricularista estudiosa de Paulo Freire se constituiu numa das experiências mais ricas e agregadoras de conhecimento nesta trajetória.

Sigo no texto as pegadas de Jackeline, em meio aos cuidados de Janaína, Janine, Jonathan e Leonardo, amigos presentes; e o aconchego de Leandro, meu canto pra dormir e sonhar. Gratidão a Luciene, pelas conversas sobre o PNAIC, e a Luciana e Melissa pelas conversas sobre tudo, menos o texto, sempre que possível.

Prossigo afetada por Marcela, Manuela, Nízia e Nilva, das quais me sinto tão próxima que chego a me emocionar... um privilégio ter vocês! Assim como sou grata pelas companheiras do GEA, caminhando juntas desde o mestrado, especialmente Raquel, Renata e Rosalva me apoiando mais de perto, para que prosseguisse e não desistisse. As mestres em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas estão doutorando, uma a uma!

Gratidão ao Rodrigo, pela escuta atenta e cuidado profissional; assim como a Sheila, desde 1993, zelando por mim. À Socorro, mais uma das queridas Marias que a pesquisa me trouxe e à Silvia, também Beatriz, energia criativa. Espero que este texto alcance as pessoas de uma forma tão especial como a sua escrita tem me sensibilizado. Assim como as narrativas e experiências compartilhadas na tese de Tiago, que me permitiram perceber que não estava sozinha na escrita quando irrefletidamente pensava estar. Que bom ter você na minha banca!

Finalizo agradecendo à professora Vera, por sua parceria, e minhas irmãs Vera e Wania que me suprem desde sempre nos cuidados com meu filho. Sobre as letras faltantes neste abecedário, também lista de nomes, asseguro que há pessoas nos tantos lugares por onde andei que preenchem a história que aqui registro. Dentre elas destaco minhas companheiras da Rede Municipal e estudantes do Curso de Pedagogia onde atuei como professora nos últimos dois anos. Sigamos!

Como um leitor que ensina a ler, um escritor que ensina a escrever e um falante que convida à leitura e à escrita (que apresenta os livros na sala de aula, abre as vias de acesso e mantém as estradas transitáveis, de modo que os estudantes possam se iniciar na biblioteca), o fazer do professor sempre atrai um possível interlocutor.

(Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor, Jorge Larrosa)

RESUMO

A presente tese faz um estudo sobre os atravessamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC nas concepções de aprendizagem, ensino e avaliação que podem vir a colocar em risco a ideia de um Ciclo de Alfabetização de três anos. A partir da trajetória do Pacto, formulado como política para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), que definiu a responsabilidade dos entes governamentais em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, a pesquisa aponta alterações estruturais no programa face às mudanças de ordem governamental que surgiram no período de recorte da pesquisa, com

desdobramentos preocupantes para os que vivem o cotidiano da alfabetização nas escolas. Em meio à este cenário, traz a possibilidade de visualização das repercussões do PNAIC na prática alfabetizadora dos professores cursistas que atuam em turmas do Ciclo de Alfabetização num olhar impregnado pelas informações registradas nas conversas com as coordenadoras locais e, de forma objetiva, nas respostas alcançadas por meio da aplicação de um questionário modelo *survey* aos professores cursistas do município de Duque de

Caxias/RJ. Dialoga com os estudos de Ball, Maguire e Braum (2016) no sentido de perceber a atuação da política no cotidiano das escolas e lança mão de uma postura metodológica (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018) que traz na conversa uma possibilidade de interlocução com os sujeitos participantes da pesquisa. Ao incorporar narrativas de experiências vivenciadas ao longo de um ano letivo com professoras que cursaram o PNAIC desde seu primeiro ciclo formativo, em 2013, e que atuam em turmas dos três primeiros anos de escolaridade de cada um dos quatro distritos que compõem o município, a investigação encontra um aporte teórico-metodológico nas reflexões de Larrosa (2018) sobre o exercício cotidiano do ofício de professor. A partir das pistas percebidas nos estudos de Ginzburg (1989) e Certeau (2014), traz aprendizados que talvez fossem ignorados ou invisibilizados numa pesquisa com os mesmos objetivos, mas que fosse tecida por outros instrumentos; práticas que talvez não fossem passíveis de categorização, conquistas consideradas menores, mas nem por isso não celebradas nos cotidianos escolares. Entendendo o PNAIC como uma política de formação docente, a investigação abaliza a ideia que o PNAIC reafirmou práticas que as professoras exerciam ainda que de forma intuitiva, como também possibilitou avanços nos estudos sobre alfabetização, para além do Pacto, que se tornam visíveis por meio das práticas cotidianas dos profissionais junto aos estudantes.

Palavras-chave: PNAIC. Política educacional. Cotidianos escolares. Alfabetização.

ABSTRACT

This thesis studies the intersections of the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC in the conceptions of learning, teaching and evaluation that may jeopardize the idea of a three-year literacy cycle. From the trajectory of the Pact, formulated as a politic to attend the Plan of Goals Commitment All for Education (2007), which defined the responsibility of government entities in literacy children up to eight years of age, the research points to structural changes in the program in the face of changes in the governmental order that emerged in the period of this research, with worrying consequences for those who live in the daily routine of literacy in schools. In the midst of this scenario, it brings the possibility of visualising the repercussions of the PNAIC on the literacy practice of the teachers who work in classes of the literacy cycle

in a look impregnated by the information recorded in the conversations with the local coordinators and, objectively, in the answers achieved through the application of a questionnaire model survey to the teachers students of the municipality of Duque de Caxias/RJ. It dialogues with the studies of Ball, Maguire and Braum (2016) in the sense of perceiving the action of politics in the daily life of schools and makes use of a methodological posture (RIBEIRO, SOUZA and SAMPAIO, 2018) that brings in conversation a possibility of dialogue with the subjects participating in the research. By incorporating narratives of experiences experienced over a school year with teachers who have attended the PNAIC since its first formative cycle in 2013, and who work in classes of the first three years of schooling of each of the four districts that make up the municipality, the investigation finds a theoretic-methodological contribution in the reflections of Larrosa (2018) on the daily exercise of the teaching profession. From the clues perceived in the studies of Ginzburg (1989) and Certeau (2014), brings learning that might be ignored or invisible in a research with the same objectives, but that was woven by other instruments; practices that may not be categorized, achievements considered minor, but not celebrated in daily school life. Understanding the PNAIC as a policy of teacher education, the research affirms the idea that the PNAIC reaffirmed practices that teachers exercised even intuitively, as well as enabled advances in studies on literacy, in addition to the Pact, which become visible through the daily practices of professionals with students.

Keywords: PNAIC. Educational politic. School routines. Literacy.

RESUMEN

Esta tese realiza un estudio sobre los cruces del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada - PNAIC en las concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación que pueden amenazar la idea de un ciclo de alfabetización de tres años. A partir de la trayectoria del Pacto, formulado como política para atender al Plano de Metas Compromiso por la Educación (2007), que definió la responsabilidad de las entidades gubernamentales en alfabetizar los niños hasta los ocho años, la investigación indica alteraciones estructurales en el programa frente a cambios gubernamentales que surgieron en el período de la investigación, con desarrollos preocupantes para quienes viven la cotidianidad de la alfabetización en las escuelas. En medio de este escenario, se brinda la posibilidad de visualizar las repercusiones del PNAIC en la práctica de alfabetización de los docentes en formación que trabajan en las clases del ciclo de alfabetización en una mirada impregnada de la información registrada en las

conversaciones con los coordinadores locales y, de manera objetiva, en las respuestas obtenidas mediante la aplicación de un cuestionario modelo *survey* a los docentes en formación del municipio Duque de Caxias/RJ. La tese dialoga con los estudios de Ball, Maguire e Braum (2016) en el sentido de percibir el papel de la política en la vida cotidiana de las escuelas y utiliza una postura metodológica (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018) rae en la conversación una posibilidad de interlocución con los sujetos que participan en la investigación. Al incorporar narrativas de experiencias vividas a lo largo de un año escolar con docentes que asistieron al PNAIC desde su primer ciclo formativo, en 2013, y que laboran en aulas en los primeros tres años de escolaridad en cada uno de los cuatro distritos que conforman el municipio, la investigación encuentra un aporte teórico y metodológico en las reflexiones de Larrosa (2018) sobre el ejercicio diario de la profesión docente. A partir de los indicios percibidos en los estudios de Ginzburg (1989) y Certeau (2014), aporta lecciones que podrían haber sido ignoradas o invisibilizadas en una investigación con los mismos objetivos, pero tejidas por otros instrumentos; prácticas que quizás no se podrían categorizar, logros considerados menores, pero no por eso no celebrados en la vida diaria escolar. Al entender el PNAIC como una política de formación docente, la investigación sustenta la idea de que el PNAIC reafirmó prácticas que ejercían los docentes, aunque de manera intuitiva, así como posibilitó avances en los estudios sobre alfabetización, más allá del Pacto, que se visibilizaron a través de prácticas diarias de profesionales con estudiantes.

Palabras-clave: PNAIC. Políticas educativas. Vida escolar. Alfabetización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Direitos de Aprendizagem Eixo Leitura	42
Figura 2: Direitos de Aprendizagem Eixo Produção de textos escritos	43
Figura 3: Direitos de Aprendizagem Eixo Oralidade	44
Figura 4: Direitos de Aprendizagem Eixo Análise Linguística Lista 1	45
Figura 5 : Direitos de Aprendizagem Eixo Análise Linguística Lista 2	46
Figura 6: Modelo de Relatório Descritivo.....	48
Figura 7: Localização de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro	82
Figura 8: Mapa de Duque de Caxias por Bairros e Distritos.....	83
Figura 9: Lista de palavras (prática alfabetizadora bem comum).....	86

Figura 10: Leitura de textos conhecidos	93
Figura 11: Por favor, não me chame para ler!	94
Figura 12: Caça- palavras	96
Figura 13: Relatório Descritivo A	97
Figura 14: Relatório Descritivo B	98
Figura 15: Capa do livro Cantigamente	101
Figura 16: Recursos na Sala de Aula	106
Figura 17: Atividades em Alfabetização Matemática A	107
Figura 18: Atividades em Alfabetização Matemática B	108
Figura 19: Atividades em Alfabetização Matemática C	109
Figura 20: Diagnóstico de escrita da estudante G 1º bimestre.	111
Figura 21: Diagnóstico de escrita da estudante G 2º bimestre	111
Figura 22: Diagnóstico de escrita do estudante G 1º bimestre	112
Figura 23: Diagnóstico de escrita do estudante G 2º bimestre	112
Figura 24: Livro didático utilizado na escola do 2º distrito	113
Figura 25: A greve das professoras em quadrinhos	114
Figura 26: Um dia de aula em quadrinhos	115
Figura 27: Revista Jon Jon A.....	116
Figura 28: Revista Jon Jon B	116
Figura 29: Revista Jon Jon C	117
Figura 30: Revista Jon Jon D	117
Figura 31: Revista Jon Jon F	118
Figura 32: Revista Jon Jon F	118
Figura 33: Tirinha Meio Ambiente	119
Figura 34: Tirinha produzida por Y	120
Figura 35: Apresentação dos alunos	121
Figura 36: A praia vai à escola	122
Figura 37: Planejamento semanal	126
Figura 38: Sequência Didática " A CASA" - A	127
Figura 39: Texto "O caroço"	127
Figura 40: Sequência Didática " A CASA" - B	128
Figura 41: Sequência Didática " A CASA" - C	129

Figura 42: Sequência Didática " A CASA" - D	129
Figura 43: Sequência Didática " HOJE É DOMINGO"	130
Figura 44: Sequência Didática " HOJE É DOMINGO "	130
Figura 45: Leitura Compartilhada.....	131
Figura 46: Quadro Interativo - A	132
Figura 47: Quadro Interativo - B	133
Figura 48: Quadro Interativo - C	133
Figura 49: Dia de Recreação - A	134
Figura 50: Dia de Recreação - B.....	135
Figura 51: Sequência numérica e BINGO.....	136
Figura 52: Livro didático adotado pela escola	136
Figura 53: A princesa e a torre	137
Figura 54: A galinha ruiva.....	138
Figura 55 A galinha ruiva - continuação	139
Figura 56: Assembleia dos Estudantes em 2018 - Foto A	147
Figura 57: Assembleia dos Estudantes em 2018 - foto B	147
Figura 58: Projeto Contos Assustadores - Foto A	148
Figura 59: Projeto Contos Assustadores - Foto B	149
Figura 60: Projeto Contos Assustadores - Foto D	150
Figura 61: Projeto Contos Assustadores - Foto C	151
Figura 62: Agenda dos alunos	152
Figura 63: Livro Didático Matemática 2º ano	152
Figura 64: Bandeirinhas para a Festa na Roça - A	153
Figura 65: Bandeirinhas para a Festa na Roça - B	154
Figura 66: Questão 8 Exame Mais Alfabetização	156
Figura 67: Questão 11 Exame Mais Alfabetização	156
Figura 68: Questão 12 Exame Mais Alfabetização	157
Figura 69: Exame de Leitura Mais Alfabetização	157
Figura 70: Questão de produção escrita Mais Alfabetização A	158
Figura 71: Questão de produção escrita Mais AlfabetizaçãoB	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Período em que o professor participou da formação do PNAIC	71
Gráfico 2: Motivos pelos quais os professores teriam deixado de participar da formação.....	72
Gráfico 3: Utilização dos materiais de apoio disponibilizados às escolas	74
Gráfico 4: Aproveitamento da formação do PNAIC na prática cotidiana	75
Gráfico 5: Sobre a validade da formação em Alfabetização Matemática	76
Gráfico 6: Sobre a ênfase dada aos exames de avaliação do desempenho	77
Gráfico 7: Formação de professores em nível nacional das quais tenha participado	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cadernos de Formação PNAIC 2013	39
Quadro 2: Cadernos de Formação PNAIC 2014	49
Quadro 3: Cadernos de Formação PNAIC 2015	50
Quadro 4: Panorama do PNAIC em Duque de Caxias	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Autorização para a pesquisa	172
Anexo B: Encaminhamento às escolas	173
Anexo C: Convite para o lançamento do PNAIC Duque de Caxias	174
Anexo D: Banner representando o PNAIC Duque de Caxias no primeiro Seminário Estadual do Pacto	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd - Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública
CPFPP - Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
CONBAIf - Congresso Brasileiro de Alfabetização
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAP - Formação em Alfabetização Plena
FEARJ - Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro
FEBF - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo
 GT - Grupo de Trabalho
 IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
 IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
 DDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MEC - Ministério da Educação
 PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais
 PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
 PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
 PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
 PNME - Programa Novo Mais Educação
 PPGCEC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
 PROFA - Programa de Formação de Alfabetizadores
 SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
 SME - Secretaria Municipal de Educação
 UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 UFG - Universidade Federal de Goiás
 UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
 UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
 UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. Uma narrativa introdutória.....	19
2. PNAIC: gestão, controle social e mobilização - mais alfabetização, por favor!	30
2.1 O PNAIC em seus documentos oficiais: atravessamentos entre aprendizagem, ensino e avaliação.....	
.....37	
2.2 O PNAIC RJ nas pesquisas mais recentes: uma política curricular? uma política de formação de professores? uma política de avaliação?.....	54
3. Caminhos da pesquisa: sobre percursos e descobertas - o ciclo, as escolas, os professores.....	59
3.1 Conhecendo o ciclo em Duque de Caxias: uma história muito além do PNAIC.....	62
3.2 Um olhar macro sobre as repercussões do PNAIC na Rede Municipal de Duque de Caxias: o método <i>survey</i>	66

3.3 A opção pela atuação da política no cotidiano das escolas: contribuição dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016).....	79
4 – A convivência com as professoras e as crianças do Ciclo de Alfabetização da Rede: a conversa como possibilidade de interlocução com os sujeitos.....	87
4.1 De cursista solitária à parceria com as crianças no processo de alfabetização: experiências em uma turma do Ciclo de Alfabetização em uma escola no 1º distrito	90
4.2 Quando o Ciclo de Alfabetização é do turno da tarde: experiências em turmas do Ciclo de Alfabetização em uma escola no 2º distrito.....	102
4.3 A oralidade espantando os medos e o pacto pela alfabetização das crianças: experiências em turmas de uma escola no 3º distrito.....	123
4.4 Quando a sala de aula é o prédio todo e a alfabetização de cada criança passa a ser responsabilidade coletiva: experiências em uma escola no 4º distrito.....	140
5. 5. Considerações finais, para além do PNAIC.....	160
REFERÊNCIAS	166
APENDICE A - Termo de consentimento informado.....	171
ANEXO A - Autorização para a pesquisa.....	172
ANEXO B- - Encaminhamento às escolas.....	173
ANEXO C - Convite para o lançamento do PNAIC Duque de Caxias.....	174
ANEXO D- Banner representando o PNAIC Duque de Caxias no primeiro seminário estadual do pacto.....	175

1. Uma narrativa introdutória

Existirá
 Em todo porto tremulará a velha bandeira da vida
 Acenderá todo farol, iluminará uma ponta de esperança
 E se virá, será quando menos se esperar, da onde ninguém imagina
 Demolirá toda certeza vã; não sobrá pedra sobre pedra
 Enquanto isso não nos custa insistir
 Na questão do desejo não deixar se extinguir
 Desafiando de vez a noção na qual se crê que o inferno é aqui
 Existirá e toda raça então experimentará para todo mal, a cura.
Lulu Santos

A escrita desta tese está entremeada por múltiplos sentimentos. Ora, sentimentos de ímpeto na escrita, desejosa de compartilhar com o mundo tudo o que vi e vivi nos quatro anos da pesquisa, ora, intimidada pelas circunstâncias que fragilizaram, por demais, a prática dos professores alfabetizadores ao longo deste período. Minhas próprias limitações como escritora ficaram expostas ao final da pesquisa no campo quando, de posse dos registros das conversas e imagens das atividades sendo realizadas, me senti insegura para publicizar, numa linguagem acadêmica, as práticas das professoras alfabetizadoras do município onde resido, desde sempre, e atuo, desde o ano de 1993, como professora da educação básica. Para clarificar esta angústia, possibilito ao leitor desta tese enxergar meu ponto de partida de modo que seja possível compreender, mesmo que remotamente, nesta lente introdutória, minhas escolhas epistemometodológicas na condução e organização da pesquisa, assim como as incongruências que fazem parte de minha trajetória como sujeito.

Esta escritora, que deveria se chamar Débora (nome pelo qual fui chamada na gestação por minha mãe), mas registrada Claudia, por vontade do pai, é a nona filha de Dona Carolina. Gerada já em uma idade avançada por meus pais (ele, vindo a falecer por um câncer no pulmão, quando eu ainda tinha dois anos), cresci e fui educada, sempre, na companhia de muitas pessoas. Dona Carolina, após a viuvez, ainda com cinco filhos menores, amante das letras, desejosa de ler e escrever o mundo, decide voltar a estudar, tendo em vista ter interrompido sua trajetória escolar na chamada "admissão ao ginasial", em virtude de precisar trabalhar com seu pai.

Desta forma, enquanto eu iniciava os estudos na classe de alfabetização, minha mãe cursava na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o antigo 1º grau. Eu, com dificuldades na construção da leitura e escrita, devido a um distúrbio na articulação das palavras, que me desmotivava à interlocução com os colegas e professores. Ela, se revelando a melhor aluna em todo o curso, encerrando o 2º grau, nosso ensino médio, ao mesmo tempo que se interessava ainda mais pela música, vindo a cursar o curso superior em música sacra. Tal escolha deve-se ao fato de que,

desde a infância, minha mãe acompanhava as cantoras de rádio, desejosa de se tornar uma delas, graças ao incentivo de todos quanto a ouviam cantar. Tal desejo, sublimado pela necessidade de trabalhar desde a adolescência e pelo casamento aos 18 anos.

Anos depois, enquanto eu me preparava para cursar o chamado curso normal, segundo grau Técnico em Formação de Professores, minha mãe já era uma professora atuante, reconhecida no município como uma excelente profissional, disputada por estudantes e cursos de percepção musical. À medida em que ampliava seus conhecimentos por meio da leitura, com uma voracidade invejável, entendeu a necessidade de me proporcionar acompanhamento fonoaudiológico, psicológico e ortodôntico. Desta forma, no final da adolescência, já me foi possível comunicar de forma mais clara, o que repercutiu num melhor desenvolvimento nas atividades escolares, possibilitando a realização de um desejo particular de infância, ser professora.

Minha primeira experiência em sala de aula se deu em 1990, quando a Rede Municipal de Duque de Caxias abriu um processo seletivo para a contratação de normalistas para atuar nas escolas públicas do município como regentes de turma, tendo em vista a ampliação da Rede e a morosidade na chamada de um concurso público. Lotada numa classe de alfabetização da Escola Municipal Imaculada Conceição, no segundo distrito do município, pude ver ratificado o meu desejo de ser uma professora.

Ao final deste contrato, terminado o curso, fiz nova seleção para atuar como professora, desta vez, na Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais de Educação, que tinha como secretário o professor Darcy Ribeiro, passando a atuar como professora bolsista em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado no limite dos municípios de Duque de Caxias e Magé, o CIEP 226, onde trabalhei na perspectiva da educação integral e da abordagem construtivista, então, novidades para mim. A formação em serviço no âmbito do II Programa Especial de Educação me possibilitou ampliar, desde então, o olhar sobre as questões educativas referentes à necessidade de um projeto político pedagógico voltado para as reais necessidades dos estudantes, inseridos em suas respectivas comunidades.

Com estes ideais, participei do concurso público para o magistério de Duque de Caxias e, sendo classificada, fui convocada para atuar como professora regente estatutária no início de 1993.

No mesmo ano em que ingresso como professora da Rede, como professora da antiga classe de alfabetização, na Escola Municipal General Sampaio, localizada no 1º distrito¹, a rede toma a decisão de incluir esta classe no ensino fundamental. Desta forma, na concepção da ideia de um Ciclo de Alfabetização, que desenvolverei nesta tese, posso ser considerada uma das professoras regentes pioneiras no trabalho com esta nova forma de organização dos tempos escolares, no ano de 1993. Naquele tempo, as discussões sobre os (des) caminhos da alfabetização das crianças que chegavam à escola já me inquietavam e tornavam a minha prática cada dia mais reflexiva, ainda que hesitante, no início, por falta de um aprofundamento teórico sobre o ato de ensinar e aprender.

A graduação em Pedagogia, numa universidade privada do município, me proporcionou uma maior reflexão sobre a prática pedagógica que vinha desenvolvendo na escola junto aos estudantes e me motivou a compartilhar de forma sistemática, com meus colegas professores, os conhecimentos que vinha adquirindo na convivência com os estudantes. Neste intuito, prestei novo concurso público para a mesma Rede, desejosa de atuar como professora especialista, na função de orientadora pedagógica. Aprovada para o cargo, comecei a exercer a função em 1998, junto aos meus colegas professores do ensino fundamental de nove anos.

No segundo ano como orientadora pedagógica candidatei-me a uma vaga no programa Parâmetros em Ação do Governo Federal, sendo selecionada para atuar na formação dos professores da Rede que atuavam no 3º e 4º ciclos (nomenclatura utilizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's), que correspondem hoje aos anos finais do ensino fundamental do município. Foi uma oportunidade ímpar, tendo em vista que os módulos trabalhados nas formações estavam fundamentados na perspectiva dos projetos integradores e à possibilidade de se pensar os conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Foi um período de crescimento pessoal, tendo em vista a necessidade de interlocução com professores de diferentes disciplinas, em suas diferentes linguagens e metodologias, no propósito da integração de saberes.

No ano de 2002, prestei novo concurso e fui aprovada em uma nova matrícula como orientadora pedagógica deste município. A partir de então, compreendendo as necessidades encontradas trabalhando junto aos professores especialistas das disciplinas do segundo segmento, optei por atuar como orientadora apenas em escolas que ofereciam os anos iniciais, objetivando um

¹ O município de Duque de Caxias está dividida geograficamente em quatro distritos. Ao longo do texto esta organização será explicitada de forma detalhada.

trabalho direcionado ao Ciclo de Alfabetização, considerando sua importância como alicerce de toda a educação básica.

Foram anos de efetiva atuação no cotidiano das turmas, acompanhando professores e estudantes no angustiante e inebriante processo de alfabetização, até que eclodiram no cotidiano escolar diversas políticas ancoradas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio desta ferramenta gerencial, que coadunou com o advento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ocorreu um grande alvoroço nas escolas da rede, a partir da publicização na mídia dos resultados das avaliações em larga escala realizadas nas escolas públicas do país e, especialmente, dos patamares alcançados pelo município de Duque de Caxias, considerados negativos.

Em virtude disto e por conta das políticas públicas emanadas do Ministério da Educação (MEC) e executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), senti a clara necessidade de discutir e dialogar com os mestres que, até então, só tive contato através de artigos ou como ouvinte em fóruns e seminários de educação, sobre o que seria todo este movimento que literalmente, “sacudiu” o cotidiano escolar.

Como a função que exerço está inserida no atual Regimento Escolar da Rede (DUQUE DE CAXIAS, 2005) como pertencente a equipe diretiva da escola, fui selecionada para o Programa Escola de Gestores², promovido pelo MEC e oferecido pela UFRJ. Assim, tive a oportunidade de retornar ao ambiente de produção científica e de discussão acadêmica, do qual estive afastada, desde a graduação em Pedagogia.

Nesta especialização, pude perceber a importância da pesquisa no cotidiano escolar, de forma que, ao produzir o artigo científico, fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida no cotidiano de uma das escolas em que atuava me senti motivada a continuar mergulhando no universo da pesquisa acadêmica, almejando encontrar, senão respostas, novos horizontes para o exercício de minha prática.

O artigo focalizava a temática da avaliação, tendo como título: “Avaliação Institucional e

² O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com universidades públicas, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a partir de 2008. O público-alvo foram os gestores que atuavam nas escolas públicas, segundo dados disponíveis no portal do MEC (www.portal.mec.gov.br).

Avaliação da Aprendizagem: Questões Indissociáveis”. Neste trabalho, desenvolvido no decorrer desta pesquisa-ação, premissa do programa Escola de Gestores, descrevemos³ o modo pelo qual a avaliação ganhava centralidade no cotidiano escolar, por conta da divulgação, na mídia, dos resultados das avaliações externas. Relatamos que inicialmente a comunidade escolar compreendia a avaliação como um apêndice em sua prática pedagógica porém, com a divulgação de resultados abaixo do esperado pela rede, a pressão por uma ressignificação do processo avaliativo exercido pela escola era urgente. Esta pesquisa-ação contribuiu no desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação institucional para a escola em que atuava, coadunando-se os instrumentos utilizados para o cálculo do IDEB aos instrumentos elaborados pela escola.

Tive a oportunidade de aprofundar estudos relativos à avaliação no curso do mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A dissertação trouxe a contribuição de autores que discutem as correlações entre qualidade e avaliação educacional, bem como a problematização do IDEB como principal ferramenta de aferição da qualidade das escolas e teve como principais questões: investigar de que forma a cultura do exame vinha contribuindo na produção de indicadores de qualidade na escola, quais os sentidos de qualidade atribuídos pela comunidade escolar ao conhecer os resultados das avaliações externas e de que forma as avaliações em larga escala poderiam interferir nas concepções de qualidade dos sujeitos no cotidiano escolar.

Durante o percurso do mestrado, aconteceu um fato inusitado. Numa das escolas em que realizava a pesquisa havia uma professora realizando uma pesquisa no campo da alfabetização. Numa conversa na sala dos professores, ela me perguntou se eu tinha interesse em participar de uma seleção para atuar como orientadora de estudos em um projeto para “formar professores para atuar no Ciclo de Alfabetização”.

A professora não tinha muitas informações sobre o projeto, pois estávamos no final do ano de 2012, quando aconteceria a troca de gestão municipal e não havia garantia de continuidade das políticas públicas municipais. Por ter grande interesse na temática, forneci os dados do meu

³ Como a proposta do curso de especialização Escola de Gestores era de realização de uma pesquisa-ação desenvolvida no cotidiano escolar da escola onde os profissionais estavam inseridos e havendo no curso dois profissionais de uma mesma unidade escolar, o artigo científico deveria contemplar o trabalho de ambos. No meu caso, o artigo foi escrito em parceria com a orientadora educacional Ester Assumpção.

curriculum lattes. No ano seguinte, recebi um *email* comunicando que havia sido selecionada⁴⁵ para atuar como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista o trabalho que vinha realizando ao longo de minha trajetória na rede em prol da alfabetização das crianças do município, em particular, pelo acompanhamento às escolas onde atuava como orientadora pedagógica, na formação em serviço dos professores alfabetizadores.

Na verdade, somente quando tive acesso ao manual de "implementação" do PNAIC já com o programa em andamento, no ano de 2013, tomei ciência dos desdobramentos do mesmo, de que é um “pacto”, no sentido estrito da palavra e do que revelava a Portaria do Ministério da Educação nº 867, de 04 de julho de 2012, até então desconhecida por mim, que institui o PNAIC e revela seus objetivos.

Chamo atenção para este vocábulo, “pacto”, porque ao aderir a este programa, estaria pactuando com uma série de ações que incluíam, entre outras coisas, no monitoramento da aprendizagem de conteúdo específico, por meio da Provinha Brasil⁶ e da aferição da alfabetização dos estudantes, ao final do 3º ano de escolaridade, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização⁷ (ANA).

⁴ Um dos requisitos para ser orientador de estudos do PNAIC era o de já ter atuado em alguma formação do governo federal. No meu caso, já havia sido formadora do Programa Parâmetros em Ação. (BRASIL, Portaria
⁵ .458, 14/12/12)

⁶ Criada por meio da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, a Provinha Brasil, foi uma avaliação diagnóstica que visava investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação foi dirigida aos estudantes que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Todos os anos os estudantes da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, deveriam participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação foi opcional para as redes de ensino e a aplicação ficou a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. Fonte: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/provinha.html

⁷ A ANA começou a ser aplicada anualmente em 2013, com caráter censitário e avaliaria a qualidade, equidade e eficiência do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Neste primeiro ano metade dos alunos fez o exame de matemática e a outra metade, de língua portuguesa. No ano seguinte, a Portaria do MEC nº 468, de 19/09/14, estabeleceu a sistemática para a realização da ANA, como componente do SAEB, no período de 17 a 28 de novembro de 2014, em todo o Brasil. Para acompanhar esta nova aplicação, nós, professores e pesquisadores precisávamos assinar um “termo de confidencialidade”, onde nos comprometíamos a não utilizar nenhum dado da aplicação, nem da prova, em palestras, artigos, etc. Em 2015 a avaliação foi suspensa devido ao corte de gastos excessivos do governo federal. Até a terceira edição, em 2016, passaram pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. Com a homologação da BNCC, deixaria de ser aplicada aos alunos do terceiro ano e seria antecipada para o segundo ano de escolaridade, deixando a sigla de existir, sendo substituída por uma única sigla: Saeb. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>

Por fim, já tendo assentido à proposta, participei das formações para os orientadores de estudos, coordenadas pela UFRJ, e promovi os encontros de formação da turma 01 do município de Duque de Caxias, nos anos de 2013 até março de 2016, quando se encerrou o ciclo do PNAIC 2015.

Desta forma, desde o ano de 2013, procurei me aprofundar nos estudos sobre as concepções do PNAIC, tendo participado, inicialmente, de um minicurso com a Profa. Dra. Bianca Cristina Correa na Universidade Federal de Goiás (UFG), por ocasião da 36ª Reunião da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – promovido pelo Grupo de Trabalho (GT) 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita – com o tema: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: “novas” políticas, antigas concepções? Neste minicurso pude observar que as discussões sobre o programa ainda eram incipientes, pois apenas os participantes do GT ligados ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tinham conhecimento sobre a nova política relacionada à alfabetização.

Ao longo dos três anos de adesão ao PNAIC vivi momentos de angústia, pois ao mesmo tempo em que atuava na formação com os professores da rede e acompanhava os trabalhos realizados junto aos estudantes, os registros das sequências didáticas, os avanços, o crescente mover dos professores em direção a uma proposta de continuidade das aprendizagens, de valorização dos percursos individuais, fomos “assombrados” pelo fantasma dos exames externos. Preocupava-me a ideia de utilização de números advindos de estatísticas que homogeneizam professores, estudantes e escolas, sem levar em conta as diferenças existentes, nem as condições para que a prática pedagógica se efetive, desde os anos iniciais do ensino fundamental. Preocupava-me o modo pelo qual a introdução de uma cultura de exame de forma tão precoce, nos anos iniciais do ensino fundamental poderia produzir efeitos devastadores do ponto de vista curricular, metodológico, técnico, como também envolve de cunho ético-social.

Um fato que me marcou neste período aconteceu durante a investigação do mestrado, ao sair de uma escola onde havia acompanhado a aplicação da ANA, em novembro de 2013. Neste dia a turma onde eu havia permanecido desde as oito horas da manhã acompanhando o exame externo, estava brincando no pátio. No percurso até o portão, uma das crianças se destacou do grupo e me abordou, timidamente, perguntando: “Moça, se eu não for bem na provinha minha mãe vai perder o bolsa família? ”.

Fiquei profundamente emocionada com a experiência vivenciada. Experiências como esta me levam a pensar que os exames têm invisibilizado, a cada dia, as aprendizagens em potencial de nossas crianças, desrespeitando suas singularidades, menosprezando suas culturas, colocando sobre os seus ombros o fardo da qualidade. Do desempenho deles dependeria o “laudo” de qualidade do processo educativo. Saí triste daquela escola naquele dia. As investigações de Esteban sobre as implicações da Provinha Brasil nos chamam a atenção para o fato de que

as concepções de aprendizagem, alfabetização e avaliação presentes na Provinha Brasil mostram-se especialmente prejudiciais às crianças que encontram no conhecimento escolar um elemento articulador de sua participação em uma sociedade imersa na cultura escrita. Considerando as condições em que vivem as crianças das classes populares, suas experiências nas periferias urbanas participando de grupos postos à margem dos direitos sociais, muitas vezes em condições de vida degradadas, é previsível que apresentem, dentro de um mesmo período e segundo os mesmos parâmetros, desempenhos diferentes dos alcançados por crianças que cotidianamente partilham em suas interações extraescolares conhecimentos, modelos cognitivos e valores reconhecidos como positivos pela escola. (ESTEBAN, 2012, p.584)

Em 2014, me propus a acompanhar novamente a aplicação da ANA aos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. No entanto, fui constrangida a assinar um termo de confidencialidade, sem o qual não poderia permanecer na sala durante a aplicação. Assinei o termo, fiquei na sala, mas não poderei utilizar nada do que vi e ouvi durante a aplicação em 2014 nesta investigação, nem em palestras, enfim, não se torna possível o uso dos dados observados na aplicação.

Em 2015, o governo federal suspendeu a aplicação deste exame. Em 2016 o novo governo voltou a promover a aplicação da ANA, no entanto, no município de Duque de Caxias, onde esta pesquisa foi realizada, vivíamos um momento tenso de greves sucessivas por conta do parcelamento e retenção de salários do funcionalismo, o que, segundo a rede, teria prejudicado a aplicação do exame nas turmas do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização.

Em 2017, sendo a divulgação dos resultados da ANA publicizados pela mídia e entendidos como catastróficos pelo governo federal, estes dados influenciaram na proposta de uma nova Política Nacional de Alfabetização⁸ (PNA) contendo cinco eixos de atuação a serem observados a partir do ano de 2018: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política

⁸ Política anunciada no portal do MEC <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mecanuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>> Seu conteúdo foi apresentado em slides, disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-maisalfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>> Ressalto que a apresentação das políticas, não apenas neste episódio, mas em outras ocasiões foi realizado por meio de apresentação de slides, não sendo possível acessar outros documentos normativos disponibilizados com este conteúdo.

Nacional de Professores, Protagonismo das Redes, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Mais Alfabetização.

Este último, o Programa Mais Alfabetização, seria o carro-chefe para as mudanças esperadas, o que realmente aconteceu em 2018, período em que estive diretamente no campo de pesquisa, acompanhando o trabalho das professoras regentes no município.

Outro percurso em direção à construção desta pesquisa foi a decisão, no ano de 2014, em associar-me à Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF – criada em 2012, com o objetivo de acompanhar de perto as discussões e construções teóricas no campo da alfabetização, assim como as produções mais recentes sobre o PNAIC.

Particpei no II CONBALf - Congresso Brasileiro de Alfabetização – na UFPE, em 2015, apresentando a comunicação “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): apontamentos de uma pesquisa”. Esse trabalho trouxe algumas considerações sobre a repercussão da aplicação da 1ª versão da ANA, no ano de 2013, em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias.

Em julho de 2017, por ocasião do III CONBALf, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apresentei a comunicação “O Ciclo de Alfabetização no contexto do PNAIC: alguns desafios observados”, com apontamentos construídos ao longo da disciplina Organização Escolar em Ciclos. Esta disciplina optativa, cursada no primeiro semestre do curso do doutorado, ministrada pela Profa. Dra. Andréa Fetzner, contribuiu de forma preponderante na construção do tema desta pesquisa.

No ano de 2019, pude participar do IV CONBALf, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com o trabalho "Com formação fui percebendo que o ideal é defender um tempo maior para a criança ser alfabetizada": transformações nas políticas de alfabetização - diálogo com professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização", trazendo recortes desta pesquisa.

A partir desta narrativa justifico o meu interesse em realizar esta pesquisa estando imbricada, desde sempre, como educadora nos movimentos em prol da alfabetização das crianças das classes populares.

Digo isto considerando o fato de que, ao ingressar no doutorado, objetivava investigar a aplicação da ANA no cotidiano das turmas do Ciclo de Alfabetização, utilizando como aporte teórico os autores que problematizam a política de exames no cotidiano escolar, tendo como

objeto de estudo, o terceiro ano Ciclo de Alfabetização. No entanto, ao preparar um artigo para apresentação ao final da disciplina "Organização escolar em Ciclos", o desejo de investigar a reverberação do PNAIC no cotidiano das escolas, por meio do acompanhamento aos professores que pactuaram com esta proposta, tornou-se um desafio para mim.

Algumas outras questões que me motivaram a realizar esta investigação se referem aos atravessamentos entre ensino, aprendizagem e avaliação na proposta do PNAIC. Em que medida o PNAIC teria influenciado as concepções de alfabetização e de Ciclo de Alfabetização já consolidadas pelos professores da Rede que aderiram ao pacto? Seria possível identificar contribuições advindas da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no cotidiano das turmas do Ciclo de Alfabetização?

O objetivo desta tese é investigar as repercussões do PNAIC em turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias, identificando os efeitos da política na prática dos professores que atuam no ciclo.

Início as discussões considerando que um dos eixos do PNAIC, relacionado à Gestão, Controle Social e Mobilização tenha se constituído, não só como preponderante, mas como o viés condutor de toda a política, por meio das estratégias e articulações que foram sendo delineadas desde a concepção e durante a consecução do pacto. Neste sentido, discuto a projeção e os desdobramentos da política, no que concerne ao público-alvo e concepções de tempo e de alfabetização que foram sendo reconstituídas em função das mudanças governamentais.

Entendendo que o PNAIC traz como princípio um Pacto, isto é, um compromisso assumido em diferentes esferas e, em particular, assumido pelo professor cursista, quando assina o documento de adesão ao programa; nas conversas com as professoras que aderiram ao pacto, me proponho a perceber o modo pelo qual este imperativo à alfabetização na idade certa repercute nas práticas cotidianas em sala de aula, junto aos estudantes.

Na parte intitulada "PNAIC - gestão, controle social e mobilização: mais alfabetização, por favor!" realizo um estudo sobre os atravessamentos do PNAIC nas concepções de aprendizagem, ensino e avaliação, que podem vir a colocar em risco a ideia de um Ciclo de Alfabetização de três anos, por meio de um aprofundamento nos documentos do programa e do MEC que abarcaram a implantação e as mudanças no perfil do programa, sobretudo após o ano de 2016.

A partir das interpretações dadas ao pacto nas pesquisas desenvolvidas em estudos de doutoramento recentes tendo como pano de fundo o PNAIC no Rio de Janeiro, trago ainda algumas perguntas acerca da natureza do pacto. Poderíamos traduzir o PNAIC como uma política curricular? Ou seria uma política de formação de professores? Em que medida o PNAIC se alia a uma política de avaliação?

Na terceira parte do trabalho, trago os caminhos da pesquisa, narrando as escolhas teorico-metodológicas neste percurso investigativo, com ênfase no Ciclo de Alfabetização, nas escolas e nos professores da rede de Duque de Caxias.

Início trazendo à tona o fato de que o Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias tem uma história muito anterior ao PNAIC, onde as concepções de aprendizagem, ensino e avaliação estariam alinhadas à uma proposta de currículo integrado numa perspectiva, denominada pela rede, como sociointeracionista.

Ciente desta história e construção, trago uma possibilidade de visualização das repercussões do PNAIC na prática alfabetizadora dos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização da rede em que esta pesquisa vem sendo desenvolvida, num olhar impregnado pelas informações registradas nas conversas com as coordenadoras locais e, de forma objetiva, nas respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário modelo *survey* aos professores cursistas. (BABBIE, 1999).

Dialogando com os estudos de Ball, Maguire e Braum (2016) no sentido de perceber a atuação da política no cotidiano das escolas, lancei mão de uma postura metodológica (RIBEIRO et al., 2018) que traz na conversa uma possibilidade de interlocução com os sujeitos participantes da pesquisa, trazendo narrativas de algumas experiências vivenciadas ao longo de um ano letivo com professoras que cursaram o PNAIC desde 2013 e que atuam em escolas dos quatro distritos que compõem o município de Duque de Caxias.

Tendo como ponto de partida o desejo de vislumbrar contribuições do pacto nas práticas alfabetizadoras destas professoras, trago experiências significativas vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula, que transcendem, inclusive, o contexto sala de aula como espaço alfabetizador.

Anuncio que fiz a opção de ir descrevendo a metodologia de pesquisa abordada na tese, entremeadada a partir da problematização das temáticas que vão sendo levantadas ao longo do texto, de forma a possibilitar uma maior fluidez na leitura. Antecipo, ainda, as dificuldades em

realizar a pesquisa sobre uma política em curso, face às mudanças de ordem governamental que surgiram no período de recorte da pesquisa e vem afetando de forma avassaladora as discussões sobre alfabetização nos últimos anos.

2: PNAIC: gestão, controle social e mobilização - mais alfabetização, por favor!

Talvez não seja totalmente idiota pensar que a escola possa ser vista como uma espécie de refúgio para o mundo e para a atenção ao mundo: um refúgio em que as catedrais podem seguir sendo catedrais e as dunas podem seguir sendo dunas, oferecidas à contemplação e ao estudo de todos, não apropriadas nem privatizadas. E que a escola também pode ver-se como um refúgio para as crianças; um refúgio no qual elas não sejam instrumentalizadas (não sejam um instrumento para outra coisa) e onde tenham tempo e o espaço necessários para que possam se converter, por um tempo em estudantes. Um refúgio que, estritamente falando, também não sirva para nada, mas no qual seja tocado algo que também tenha a ver com a dignidade de nossa vida comum na Terra. *Jorge Larrosa*

Dialogando com o pensamento de Paulo Freire em uma de suas visitas ao Brasil, Larrosa (2018, p. 404-406) tece uma brilhante reflexão, no livro que escolhi como de cabeceira ao longo da escrita desta tese, sobre o que nos é possível perceber do que seja a escola e os modos pelos quais nos apropriamos desta ideia, criando e recriando formas de ser e estar na escola.

Pensar numa escola freireana, que celebre o encontro das gentes, onde estudar e trabalhar sejam frutos saudáveis de uma convivência humana amorosamente essencial pode parecer piegas ao olhar de quem não está imerso em um cotidiano escolar, sobretudo nos primeiros anos da educação básica, onde a exigência da amorosidade é uma questão de sobrevivência.

Indo de encontro a este pensamento, a escola tem sido colocada em cheque diariamente nas mídias, por não estar cumprindo o seu papel com qualidade. Essa referida qualidade da escola tem sido um assunto em permanente discussão no cenário educacional e, em nome desta qualidade pretendida, planos, programas e projetos são elaborados e constituídos em forma de políticas públicas, com o objetivo de garanti-la.

Este conceito tão abrangente e diverso tem sido empregado num discurso padrão e consensual, infringindo na criação de uma nova retórica conservadora no campo educacional, a retórica da qualidade:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de estudantes, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como

objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (ENGUIITA, 1995, p.95)

Enguita (1995), ao fazer um desenho sobre os conceitos que envolvem a discussão sobre qualidade no contexto nacional, nos chama a atenção para três lógicas que sustentariam tal discurso. A primeira diz respeito à dotação de recursos públicos para a educação. Desta forma, a qualidade seria medida tendo como referência a quantidade de recursos investidos na educação. A segunda possibilidade estaria assentada não mais nos recursos investidos e, sim, nos processos educacionais baseados na máxima: “fazer mais com menos”. Otimização, então, seria o mote deste discurso sobre a qualidade.

Podemos observar, nas duas primeiras lógicas, uma transição de um conceito alicerçado nos ideais do Estado-provedor para um conceito baseado na lógica da iniciativa privada, a lógica empresarial.

A terceira visão, predominante nestes dias, tem a ver com os interesses do mercado e traz o foco para o indivíduo, aquele que está diretamente envolvido no processo educacional. Tal lógica tem como fundamentos a concorrência e os rankings, onde a eficiência e a eficácia seriam observadas:

Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais de rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado. (ENGUIITA, 1995, p.98)

Os estudos de Klein & Fontanive (2009, p. 19) discutem a construção de indicadores de qualidade da educação brasileira, com a seguinte afirmativa: "Um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica". Em meio a tabelas, dados e recortes históricos sobre a educação brasileira, os autores fazem alusão ao Movimento Todos Pela Educação⁹, que possui metas a serem cumpridas até 2022 para que o Brasil assegure o direito a uma educação básica de qualidade para todos.

Este movimento se apresenta como uma instituição que atua como produtora de conhecimento, fomentadora e mobilizadora de ações educativas. Justificam suas ações no entendimento de que, embora o estado tenha o dever de oferecer educação de qualidade a todas as crianças e

⁹ Movimento Todos pela Educação: movimento da sociedade civil brasileira, que congrega representantes de diversos setores da sociedade comprometidos com uma Educação de qualidade. Suas ações são objetivadas organizações mantenedoras e parceiras, como: Grupo Santander, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, Microsoft, Fundação Santillana, entre outras.

jovens, reconhecem que a ação do poder público seria insuficiente para resolver um problema que tomou grandes proporções para conquistar uma escola pública de qualidade; para tanto, bastaria um esforço coletivo (LINO, 2014).

O plano de metas do Movimento Todos pela Educação assumiu tamanha proporção que foi instituído pelo Estado, por meio do Decreto – Lei 6.024, de 2007, como um plano político educacional brasileiro.

A configuração do Movimento indica preceitos e concepções de qualidade bem próprios do movimento em si, do que representam como instituições na sociedade vigente. Atuando estrategicamente como uma instituição mobilizadora lançando mão, principalmente, da mídia, indicam uma submissão a um setor da sociedade formado por empresas, sugerindo o caráter ideológico impresso numa visão mercadológica da educação (LINO, 2014).

A rede de parcerias com a iniciativa privada, fundações e organizações surgidas destas relações mercadológicas corroboram para que o poder público possa implantar ações, projetos e programas de modo a alavancar a, considerada por estes, qualidade da educação brasileira.

Isso pode ser observado, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE) que foi elaborado para o decênio 2014-2024, aprovado após muitas disputas no Congresso Nacional e que possuía como uma de suas premissas¹⁰ básicas, a tão alardeada garantia de um padrão de qualidade em todas as instituições de ensino "por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino"(BRASIL, 2010).

A assimilação destas estratégias de política educacional deste movimento pró-qualidade precisa ser enxergada na esfera de ação do regime federativo em que vivemos que, segundo a Constituição Federal de 1988, caracteriza-se como um regime de colaboração mútua entre os entes federados.

Os estudos de Cury (2007) nos alertam que o estudo de políticas perpassa pela compreensão das atribuições impostas pelo regime federativo aos Estados, ao Distrito Federal e Municípios. Temos o Brasil, Estado soberano, cujos poderes são repartidos entre as instâncias governamentais com competências claramente definidas e distribuídas legalmente, de forma

¹⁰ Lembrando que inicialmente tínhamos a previsão de um Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021. <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>

descentralizada, no entanto, com formas de controle bem delineadas que permitam a sua execução.

Garante-se, então, o equilíbrio de poderes entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios por meio do planejamento de atividades articuladas com um propósito comum a todos os entes. Podemos dizer, então, que é neste cenário que se desenham e são executadas políticas públicas para a educação brasileira.

Em nome de uma suposta "qualidade da educação" uma grande ênfase é dada na construção de programas que impactassem decisivamente sobre os resultados educacionais. São políticas de formação de gestores, como o já mencionado Programa Escola de Gestores, assim como de ampliação da jornada escolar, citado no recorte temporal desta pesquisa como Programa Novo Mais educação (PNME) e de formação docente, como farei referência ao Pacto, sempre com o alardeado propósito de alavancar a qualidade educacional.

Incluo o PNAIC no contexto destas políticas entendendo, entre outras possibilidades, que a estruturação em torno de Direitos de Aprendizagem a serem mensurados por meio de exames em detrimento de uma discussão sobre o Direito à Educação, pressupõe a fundamentação do programa numa direção oposta à concepção de qualidade socialmente referenciada, da qual temos nos apropriado nas nossas pesquisas (FERNANDES, 2014, 2015; LINO, 2014).

Os estudos de Ball (2006) nos ajudam a vislumbrar as políticas educacionais considerando as disputas e negociações que se dão nos diferentes contextos de formulação, produção, implementação, resultados e estratégias desta política, compreendendo-a como uma ação proposital, com intenções a serem alcançadas. Neste sentido, a eficácia de uma política estaria diretamente ligada ao lugar que a mesma ocupa na agenda política dos partícipes e o grau de envolvimento de cada uma das instituições afins à implementação da política. Tal influência se torna, na maioria das vezes, definitiva para o sucesso no percurso e na avaliação da política, ao final do tempo previsto para sua implantação.

No caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cenário político educacional que escolho como pano de fundo para esta pesquisa, podemos inferir, ancorados nos estudos de Ball (2006), que a definição do problema central a sofrer intervenção por meio de uma política pública - a Alfabetização - já vinha sendo contemplado nos textos legais como um desafio a ser enfrentado por todos os segmentos da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 inclui em seu texto a necessidade de redução das taxas de analfabetismo, a universalização da educação básica e a formação continuada de professores para atuar na educação básica como algumas das estratégias e prioridades para a educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's) fazem menção ao tempo para a Alfabetização com a regulamentação do Ensino Fundamental de Nove Anos:

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2010, p.17)

E ao dispor o artigo 24 dá relevo à questão de um tempo alargado para a alfabetização, assim como ao desenvolvimento da leitura e da escrita:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I -desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III -compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; **IV** -o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V -fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (idem, p.83, *grifo nosso*)

As DCN's também trazem a formação continuada como um requisito para uma escola de qualidade com centralidade no diálogo, na colaboração, nos sujeitos e nas aprendizagens:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – **preparação dos profissionais da educação**, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;

- VIII – valorização dos profissionais da educação, com **programa de formação continuada**, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (ibdem, p.27, *grifo nosso*)

A formação dos professores alfabetizadores assumida como política pública, ancorada no discurso da qualidade educacional dá origem à execução de programas nacionais com vistas à alfabetização de todos os estudantes incluídos no sistema escolar.

Neste cenário, o PNAIC foi um programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Sua elaboração se dá em consonância com o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que se propunha a

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014)

No entanto, quando o texto-base do PNE voltou à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta foi alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Em consonância com a meta 5 do PNE o PNAIC se manteve em seu papel de atuação junto aos professores alfabetizadores que atuavam nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental nas Redes até 2015, quando o seu perfil foi reelaborado, coadunando com as versões elaboradas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ampliando o público-alvo da política formativa, agregando profissionais da educação infantil e do Programa Novo Mais Educação (PNME).

Embora, inicialmente o PNAIC tenha sido anunciado na mídia como uma política de formação docente, com a publicação da portaria nº867, de 04/07/2012, é dada uma grande ênfase ao Pacto como uma ferramenta de gestão, mobilização e controle social. Os três outros eixos referiam-se à formação continuada de professores alfabetizadores, à aquisição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e a avaliação.

Este último eixo, o da avaliação, foi consolidado quando a portaria nº482 foi publicada no dia

07/06/2013 e passou a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica¹¹ (SAEB) uma terceira ferramenta de avaliação (somando-se às duas já existentes¹²), censitária, direcionada aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental: a Avaliação Nacional da Alfabetização.

Esta avaliação teria como principal objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, assim como a alfabetização matemática. As informações coletadas também fazem referência a um outro objetivo desta avaliação, o de verificar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas redes públicas. A “ANA” como foi denominada, seria realizada anualmente¹³.

No Portal do MEC¹⁴ é possível ler a entrevista com o então presidente do INEP sobre a eficácia da ANA no ano de 2014. Na entrevista se destaca que, na escola, o foco deve ser o aprendizado dos estudantes. Os dados da ANA, segundo ele, oferecem um importante referencial. “- *Esse é um dado de avaliação que pode impactar o concreto da sala de aula*”, disse. “*Na educação, o que interessa é o aprendizado — você pode ser melhor do que eu, desde que nós dois aprendamos.*”

Tem sido comum inferir que aprendizagem e desempenho escolar são sinônimos dentro de uma ação avaliativa. Em nossos estudos (LINO, 2014; FERNANDES, 2014, 2015) temos reiterado

¹¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB era composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>) em suas divulgações. A ANRESC era mais extensa e detalhada que a ANEB e tinha foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebia o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

¹² Além da Prova Brasil, que afere desempenhos no 5º e 9º ano de escolaridade, existia a Provinha Brasil, aplicada aos estudantes no 2º ano do ensino fundamental, desde 2008. Ela se constituía numa avaliação diagnóstica com o objetivo de investigar o desenvolvimento de habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Era aplicada duas vezes ao ano (no início e no final) possibilitando, de acordo com informações disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Órgão ligado ao Ministério da Educação que centraliza, padronizando e organizando, todas as políticas públicas nacionais, por meio da avaliação, no Brasil), a realização de um diagnóstico mais preciso que permitiria conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.

¹³ Esta nova avaliação, que começou a ser aplicada anualmente a partir de 2013, teria caráter censitário e avaliaria a qualidade, equidade e eficiência do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Em 2013 foi aplicada de forma tímida: metade dos estudantes fez o exame de matemática, outra metade, de língua portuguesa. No ano seguinte, a Portaria do MEC nº 468, de 19/09/14, estabeleceu a sistemática para a realização da ANA, como componente do SAEB, no período de 17 a 28 de novembro de 2014, em todo o Brasil. Para acompanhar esta nova aplicação, nós, professores e pesquisadores precisávamos assinar um “termo de confidencialidade”, onde nos comprometíamos a não utilizar nenhum dado da aplicação, nem da prova, em palestras, artigos, etc. Em 2015 a avaliação foi suspensa, conforme anunciado, devido ao corte de gastos do governo federal. Em 2016 foi novamente aplicada.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>

que a formulação de políticas de avaliação com o propósito de aferir o desempenho dos alunos nos exames tem se constituído numa forma de controle do trabalho pedagógico, objetivando uma responsabilização da escola e, em particular, do docente pelos resultados alcançados.

Na reportagem citada, que traz a entrevista com o presidente do INEP, é lembrado o fato da ANA estar situada como uma das ações do PNAIC, como um compromisso firmado pelo governo federal com as esferas estaduais e do Distrito Federal e, de forma direta, com as administrações municipais. Reafirma-se nesta entrevista que a meta central é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Muito embora ao longo dos três primeiros anos - 2013, 2014 e 2015 - de implementação do PNAIC, na rede de Duque de Caxias, os orientadores de estudos tenham enfatizado a avaliação investigativa como a melhor maneira de visibilizar as aprendizagens de cada estudante, com a construção, por parte dos professores cursistas, de diversas estratégias para a descoberta *do que o estudante já sabe* e de um olhar voltado para as potencialidades *de cada um*, a aplicação deste exame veio confrontar a dinâmica das salas de aula, por aferir apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética, por meio de questões estéreis, baseadas em si mesmas (LINO, 2014).

2.1 O PNAIC em seus documentos oficiais: atravessamentos entre aprendizagem, ensino e avaliação

Nas linhas a seguir me proponho a explicitar, numa breve narrativa da trajetória do PNAIC em seus primeiros anos, os modos pelos quais as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação se atravessam no imperativo por uma Alfabetização na Idade Certa.

Coloco em diálogo concepções que trago em minha trajetória de formação com a concepção de Ciclo de Alfabetização do Pacto e os modos pelos quais a Alfabetização se constitui em Direitos de Aprendizagem no sentido de contextualizar as escolhas feitas pelo município de Duque de Caxias, que já possuía uma longa trajetória de formação docente em Alfabetização (DUQUE DE CAXIAS, 2006). Início pela concepção de Ciclo de Alfabetização expressa nos cadernos do Pacto:

Uma das grandes discussões atuais em educação gira em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e da proposta de organização de um ciclo de alfabetização que compreenda três anos, nos sistemas públicos de ensino O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir

conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. (BRASIL, 2012, p.7)¹⁵

Os estudos de Fernandes (2008, 2009, 2014, 2015) e Fetzner (2009, 2013) nos ajudam na compreensão de que a concepção de ciclo expressa nas políticas propostas estão intimamente relacionadas com a compreensão da função social da escola pública e o discurso de reversão do fracasso escolar. Neste sentido, "esse compromisso da educação escolar não só com o conhecimento mas também com a promoção de justiça social com a população que frequenta a escola pública influencia o conceito de ciclo que é trabalhado e apresentado" (FERNANDES, 2009, p.90). A que ideia de Ciclo o Pacto se refere na constituição de um Ciclo de Alfabetização? Estaria embasado em uma concepção de Ciclo de Formação ou estaria atrelado à concepção de Ciclo de Aprendizagem?

No caso dos Ciclos de Formação, a reunião dos estudantes por idade favorece a aprendizagem que acontece por meio de intervenções dos professores, coadunadas com as possibilidades de aprendizagem em cada fase de desenvolvimento. Essa proposta não estaria centrada nos conteúdos e sim, nos alunos e seus ciclos, cabendo à escola o papel de "criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade, tanto para os docentes quanto para os alunos" (idem, p.91)

No caderno de apresentação do Pacto distribuído em 2013 aos professores cursistas é possível observar que a concepção de Ciclo de Alfabetização não se alinha aos estudos sobre Ciclos de Formação mas à ideia dos Ciclos de Aprendizagem, que se constituem num alargamento de tempo para que todos os alunos alcancem o mesmo nível de conhecimentos, sem uma alteração na lógica da escolarização:

Uma questão importante que interfere na aprendizagem das crianças é a enturmação, que é feita segundo parâmetros estabelecidos em consonância com a **concepção de ensino e de aprendizagem**, ou é resultante da avaliação das crianças e do próprio processo de ensino. Algumas propostas de enturmação tendem a fazer os agrupamentos por idade, de modo a garantir que as crianças tenham interesses comuns e modos de interação também semelhantes. Tal opção favorece as interações entre pares. [...]

As intrínsecas relações entre **avaliação e estratégias de enturmação e de ensino** são cada vez mais valorizadas nos espaços educacionais. Para isso, no entanto, **os profissionais da escola precisam saber claramente quais são os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem consolidados em cada ano do Ensino Fundamental**. Em se tratando dos processos de alfabetização, os três primeiros anos do Ensino Fundamental – o ciclo da alfabetização – têm sido

¹⁵ Optei por anunciar os cadernos do Pacto nas notas de rodapé, de forma a localizar o leitor nas respectivas publicações. Nesta citação, refiro-me ao caderno Ano 2, Unidade 1, produzido em 2012 e distribuído em 2013. Todos os cadernos utilizados nas formações de 2013 a 2017, estão disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 21,22, *grifo nosso*)¹⁶

No intuito de proporcionar uma formação que esclarecesse os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem consolidados em cada ano do Ensino Fundamental destinado à alfabetização atendendo à meta 5 do PNE (BRASIL, 2014) para o início do PNAIC no ano de 2013, os cadernos de Língua Portuguesa são confeccionados em 2012. Foram divididos por ano de escolaridade, Ano 1, Ano 2 e Ano 3, a serem utilizados nas formações dos professores que atuavam em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Embora esta investigação não tenha como objetivo fazer uma análise discursiva sobre o conteúdo dos cadernos de formação, as informações que incorporo ao texto buscam uma melhor compreensão das práticas alfabetizadoras que trago do campo de pesquisa, na convivência com os estudantes e professoras que aderiram ao Pacto e participaram das formações, prioritariamente, nos três primeiros anos do PNAIC em Duque de Caxias.

Quadro 1. Cadernos de Formação de 2013¹⁷

CADERNOS	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Unidade 1	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios	Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Unidade 2	Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Unidade 3	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	A apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos
Unidade 4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias
Unidade 5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas

¹⁶ Produzido em 2012, o Caderno de Apresentação, assim como o Caderno de Formação de Professores, o Caderno de Avaliação e o Caderno de Educação Especial faziam parte da coleção destinada aos professores. Estes cadernos estão disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>.

¹⁷ Também foram destinados ao município 8 cadernos para a formação de alfabetizadores que atuassem na Educação do Campo. Os cadernos foram oferecidos aos professores que atuavam nas escolas localizadas nas localidades consideradas rurais do município, não tendo acontecido uma formação específica para os profissionais destas escolas. Os cadernos estão disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

Unidade 6	Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento - projetos didáticos e sequências didáticas	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
Unidade 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
Unidade 8	Organização do Trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia da continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora

Na rede de Duque de Caxias a coordenadora local, em acordo com os orientadores de estudo, grupo no qual me inseria à época, optou pelo trabalho com os textos presentes nos cadernos que considerassem os professores que atuavam nos três anos considerando, de fato, a ideia de um Ciclo de Alfabetização.

Em conversa com a coordenadora do pacto no município nos anos de 2013 e 2014 sobre as repercussões do PNAIC, refletimos sobre o fato de que a postura das orientadoras de estudos em não fundamentar a formação exclusivamente nos cadernos do Pacto foi decisiva na afirmação do Ciclo de Alfabetização na Rede:

O fato de não termos constituído turmas separando os professores pelos anos do ciclo em que atuavam: turma só para professores do primeiro ano, do segundo e do terceiro, como previam os cadernos, nos permitiu afirmar que em Caxias tínhamos um Ciclo de verdade. Não podíamos mascarar que tínhamos crianças em diferentes hipóteses e com trajetórias diferentes em cada ano do Ciclo. Era necessário que a formação contemplasse a realidade da rede. (Conversa em 5 de outubro de 2018)¹⁸

No cotidiano formativo foram selecionados os textos de cada caderno que contemplassem a proposta pedagógica da Rede, de um currículo integrado e uma prática alfabetizadora que valorizasse as rotinas em alfabetização, mesmo que intuitivamente, dentro de uma perspectiva discursiva.

Quando estes textos não atendiam à proposta da Rede, os encontros formativos eram subsidiados por outros textos. Nos estudos em avaliação, por exemplo, trabalhamos em nossa turma com o artigo de Esteban (2012) que traz "Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar".

¹⁸ Fiz a opção ao longo do texto em identificar em *italico* as falas das profissionais e estudantes com os quais conversei no decurso da investigação, de modo a diferenciar das citações bibliográficas.

Tais astúcias e táticas, mencionando Certeau (2014), permitiram que o PNAIC Duque de Caxias se configurasse para além das propostas dos cadernos formativos, que objetivavam inculcar nas professoras alfabetizadoras a necessidade de se contemplar nas práticas cotidianas as expectativas, os objetivos, ou seja, os tão defendidos Direitos de Aprendizagem.

São descritos nos cadernos de formação seis Direitos de Aprendizagem Gerais, que permeariam toda a ação pedagógica exercida no cotidiano das salas de aula, por meio do planejamento pedagógico. São estes:

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

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

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

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

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...). **Produzir e compreender** textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012, p.46, *grifo nosso*)¹⁹

A seguir estão dispostos os quadros dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC contendo os conhecimentos e capacidades específicas passíveis de avaliação, organizados em quatro eixos de ensino para a Língua Portuguesa que deveriam ser trabalhados dentro de uma lógica, assim explicada:

Em todos os quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a **progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização**. A letra **I** será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra **A**, indicará que a ação educativa deve

¹⁹ Nesta citação, refiro-me ao caderno referente ao Ano 3, Unidade 1, produzido em 2012 e distribuído em 2013, no entanto, os Direitos Gerais de Aprendizagem se repetem nos demais cadernos, referentes ao Ano 1 e Ano 2, disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. (BRASIL, 2012, p.44, *grifo nosso*)²⁰

Seguem imagens destes Direitos, com suas respectivas siglas indicativas de progressão:

Figura 1: Direitos de Aprendizagem Eixo Leitura

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

Fonte: Caderno de Formação 2013, Unidade 1, Ano 3, p.47

Figura 2: Direitos de Aprendizagem Eixo Produção de textos escritos

²⁰ Nesta citação, refiro-me ao caderno referente ao Ano 3, Unidade 1, produzido em 2012 e distribuído em 2013, no entanto, a mesma citação se repete nos cadernos referentes ao Ano 1 e Ano 2, disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Caderno de Formação 2013, Unidade 1, Ano 3, p.48

Figura 3: Direitos de Aprendizagem Eixo Oralidade

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Caderno de Formação 2013, Unidade 1, Ano 3, p.49

Segundo os Cadernos do Pacto, o eixo Análise Linguística precisou ser dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), considerado fundamental para que "as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos". (BRASIL, 2012, p. 44)²¹

Figura 4: Direitos de Aprendizagem Eixo Análise Linguística Lista 1

²¹ Nesta citação, refiro-me ao caderno referente ao Ano 3, Unidade 1, produzido em 2012 e distribuído em 2013, no entanto, a mesma citação se repete nos cadernos referentes ao Ano 1 e Ano 2, disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Caderno de Formação 2013, Unidade 1, Ano 3, p.50

Podemos observar que a Lista 1 compreende uma série de objetivos/expectativas, chamados no PNAIC de Direitos de Aprendizagem que se consolidariam ao longo do Ciclo de Alfabetização, em sua maioria.

Na Lista 2, que dispõe os Direitos de Aprendizagem relacionados à apropriação do SEA, encontramos uma indução a um trabalho voltado para o ensino das unidades menores da língua, em prioridade, sendo a leitura e escrita de textos mencionadas apenas nos dois últimos direitos mencionados.

Figura 5 : Direitos de Aprendizagem Eixo Análise Linguística Lista 2

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Caderno de Formação 2013, Unidade 1, Ano 3, p.50

No decorrer das formações íamos observamos incongruências nos textos propostos nos cadernos para o estudo com os alfabetizadores. No mesmo texto onde encontramos os "Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização", encontramos a afirmativa de que "**ler e escrever com autonomia**, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, o que **só é possível nos casos em que as crianças dominam o SEA**" (BRASIL, 2012, p.29, **grifo nosso**)²².

²² Nesta citação, refiro-me ao caderno Ano 3, Unidade 1, produzido em 2012 e distribuído em 2013. A mesma citação pode ser encontrada no caderno Ano 1, Unidade 1, na página 29 do caderno de formação 2013. Todos os cadernos, de 2013 a 2017, estão disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

Numa perspectiva discursiva, temos assumido a partir dos estudos de Smolka (2006), Goulart (2001, 2014), Goulart, Gontijo e Ferreira (2017), uma concepção de linguagem como prática social constitutiva dos sujeitos em constante interação onde a professora, interlocutora privilegiada, organiza o trabalho pedagógico por meio de propostas que alfabetizam *com* as crianças.

Neste sentido, trago a discordância de que o domínio do SEA seja um requisito para que um estudante possa ler e escrever com autonomia. Entendo que é lendo e escrevendo para si e para os outros, num processo contínuo de reflexão sobre a escrita, que é o SEA é construído. Aos poucos e cotidianamente as habilidades cognitivas vão sendo desenvolvidas, como aponta a pesquisa de Smolka, desenvolvida junto aos estudantes no final da década de 80 que se constitui, ainda hoje, em uma referência para a nossa prática:

A criança não meramente "grava" fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isso se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança "escreve" de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto. (SMOLKA, 2012, p.110)

Ao longo dos encontros de formação dos quais participávamos como orientadores de estudos no PNAIC 2013, contávamos com as excelentes contribuições da Professora Dra Monica Pinheiro, coordenadora do nosso Pólo e do Professor Dr Jonas Alves, formador da turma onde estava inserida, junto com outros colegas de Duque de Caxias e das Redes vizinhas. Ambos são professores na UFRRJ, com estudos e práticas fundamentadas numa abordagem discursiva da alfabetização, que muito nos auxiliaram a vislumbrar o programa numa postura crítica. Aproveitando o momento, explorando as brechas no sistema, bem ao estilo *certeauniano*, se tornou possível problematizar junto aos professores cursistas questões valiosas no cotidiano do professor alfabetizador, sobretudo num olhar criterioso face à justaposição dos métodos de alfabetização enviesadas nos cadernos de formação.

Da mesma forma, o aporte teórico na perspectiva discursiva pela Professora Dra Ludmila Thomé de Andrade, que atuou junto à Professora Elaine Constant na coordenação do Pacto na UFRJ também foram fundamentais para o aprofundamento de nossos estudos. Desde sua vinda ao primeiro encontro com os alfabetizadores da Rede, onde lançamos o PNAIC Duque de Caxias²³ como nos diversos Seminários de Formação do Pacto promovidos pela UFRJ, onde

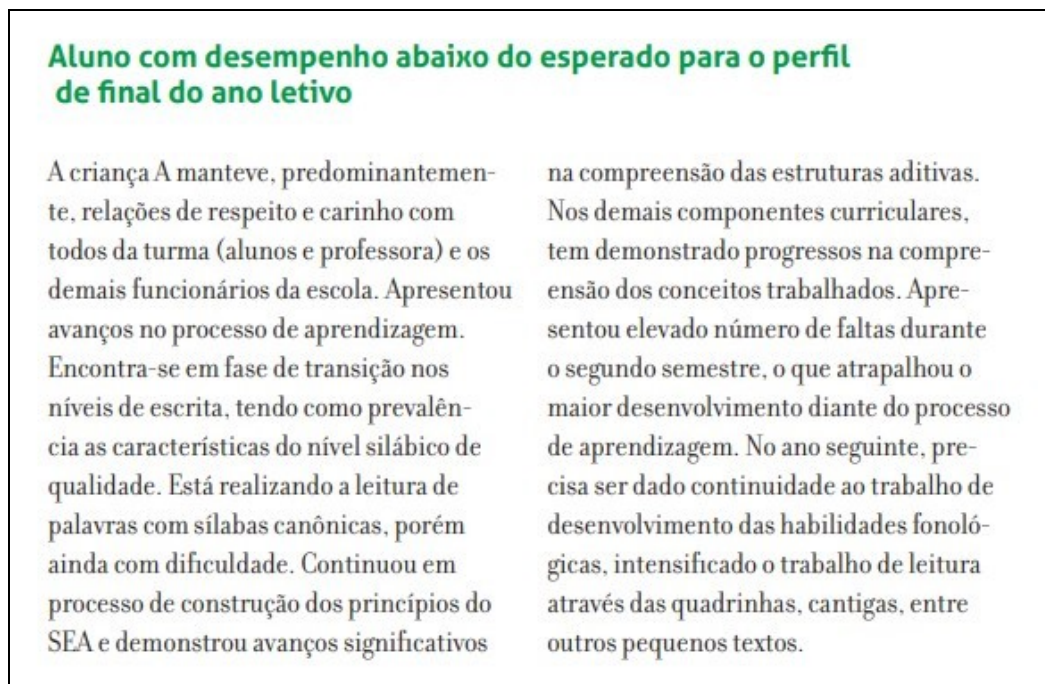
²³ Anexo C.

destaco o Seminário Alfabetização nas Cidades, que até hoje subsiste, a abordagem discursiva na alfabetização vem referenciando nossos estudos.

Não obstante, a organização dos Cadernos de 2013, descritos no Quadro 1²⁴ sugeria uma determinada progressão nos modos de ensinar, trazendo informações claras e objetivas sobre o que deve ser trabalhado especificamente em cada ano do Ciclo de Alfabetização, por meio dos direitos de aprendizagem.

Se observarmos, por exemplo, o caderno de formação referente à unidade 8, ano 3, que se refere à avaliação, encontramos, como exemplo, "modelos de registros de pareceres de desempenho da criança" elaborados por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental:

Figura 6: Modelo de Relatório Descritivo



Fonte: Caderno de Formação 2013, unidade 8, ano 3, p.33.

Na leitura deste "modelo" interpreto o quanto os cadernos de formação do Pacto aglutinam, ou melhor, justapõem diferentes perspectivas em alfabetização. Este fato se tornou perceptível desde meu primeiro ano de atuação como orientadora de estudos, nos encontros formativos que trabalhavam a unidade 3, referente à aprendizagem do SEA, que tinha por objetivos:

²⁴ Ver quadro na página 39.

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
 Analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
 Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e grafia de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
 Analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados. (BRASIL, 2013, p.5)²⁵

Sobre o ano de 2014, os cadernos de formação passaram a ser confeccionados de forma única para o ciclo de alfabetização como um todo, sem a perspectiva seriada, por ano de escolaridade. A ênfase formativa estava na Alfabetização Matemática:

Quadro 2. Cadernos de Formação de 2014²⁶

CADERNOS	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Unidade 1	Organização do Trabalho Pedagógico
Unidade 2	Quantificação, Registros e Agrupamentos
Unidade 3	Construção do Sistema de Numeração Decimal
Unidade 4	Operações na Resolução de Problemas
Unidade 5	Geometria
Unidade 6	Grandezas e Medidas
Unidade 7	Educação Estatística
Unidade 8	Saberes Matemáticos e outros campos do Saber

Fonte: Elaborado pela autora

Considero que este tenha sido um ano muito feliz para o programa no município, alguns dados trazidos nesta investigação corroboram com esta ideia. A proposta formativa rompia com uma tradição de um investimento bem maior na alfabetização linguística - o ensino da leitura e da escrita - que relegava o conhecimento matemático a ser trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensino do sistema de numeral decimal e as quatro operações...

A dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, ou melhor, a alfabetização matemática como a estamos entendendo aqui – como o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos

²⁵ Nesta citação, refiro-me ao caderno Ano 3, Unidade 3, mas os mesmos objetivos podem ser encontrados na página 5 dos cadernos de formação 2013 referentes aos anos 1 e 2. Todos os cadernos, de 2013 a 2017, estão disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

²⁶ Além destes oito cadernos, foram produzidos e distribuídos em 2014 um Caderno de Apresentação e os cadernos de Educação Inclusiva, Educação do Campo e um Caderno de Jogos a todos os professores.

tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo – não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais.

A alfabetização matemática que aqui se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e nas quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla também relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação. Vale lembrar que tais relações, processos e estratégias devem ser contemplados em situações significativas para as crianças.

Tais situações muitas vezes surgem como consequência do confronto dos alunos com diversos tipos de texto. Mesmo sem ter o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, as crianças se confrontam com esses textos em diversas atividades da vida social e estabelecem diferentes modos de relação com eles. (BRASIL, 2014, p. 31)²⁷²⁸

O terceiro ano do Programa se anunciava como um ano ainda esperançoso para o PNAIC no município, na expectativa de ser valorizada a alfabetização na perspectiva da integração curricular. A escolha do tema do curso, "Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade", trazendo outros componentes curriculares no planejamento das formações, tendo em vista que em 2013 a ênfase havia sido em Alfabetização Linguística e em 2014 em Alfabetização Matemática se apresentava como promissora:

Quadro 3. Cadernos de Formação de 2015²⁹

CADERNOS	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Unidade 1	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
Unidade 2	A criança no ciclo de alfabetização
Unidade 3	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
Unidade 4	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
Unidade 5	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
Unidade 6	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
Unidade 7	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
Unidade 8	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
Unidade 9	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
Unidade 10	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: Elaborado pela autora

²⁷ Nesta citação, refiro-me ao Caderno de Apresentação do PNAIC de Alfabetização Matemática distribuído em ²⁸ disponível, junto com os cadernos de 2013 a 2017 no endereço <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

²⁹ Me restrinjo neste quadro aos 10 cadernos básicos com o conteúdo formativo. Além destes, foram produzidos e distribuídos em 2014 um Caderno de Apresentação e os cadernos de Educação Inclusiva, Educação do Campo e um Caderno de Jogos a todos os professores.

Muito embora estivesse prevista a valorização de todas as áreas curriculares por meio da integração de saberes, no caderno de apresentação do PNAIC 2015 a concepção de alfabetização assim estava expressa:

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de **3 anos do Ciclo de Alfabetização** para que a criança compreenda o **Sistema Alfabético de Escrita** e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados (BRASIL, 2015, p.19, *grifo nosso*)³⁰.

O ano de 2015 acabou revelando muitos entraves de ordem governamental na esfera federal e o início do Pacto foi adiado para o segundo semestre daquele ano. No caso específico de Duque de Caxias, a coordenadora do PNAIC convidou os orientadores de estudo a proporem oficinas e minicursos de modo a garantir a formação continuada dos professores que haviam feito a adesão ao programa nos anos anteriores. Desta forma quando a formação em nível nacional foi retomada, um número razoável de professores fez a adesão ao Pacto, neste terceiro ano do programa, muito embora o atraso no processo.

No ano seguinte, com a publicação do documento PNAIC em Ação 2016, há um apontamento de que a avaliação da eficácia deste programa, por meio dos índices captados pela ANA poderia repercutir no fim do Ciclo de Alfabetização: “O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2016, p.9)

O documento, de autoria reportada à Secretaria de Educação Básica faz alterações à ideia inicial do PNAIC como, por exemplo, deixando de disponibilizar material para as formações, sugerindo que sejam utilizados materiais diversos nos encontros com os professores:

No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola.

Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludoe educativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo

³⁰ Nesta citação, refiro-me ao caderno de apresentação do PNAIC 2015. Todos os cadernos, de 2013 a 2017, estão disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria. (BRASIL, 2016, p.8)

Importante ressaltar que restavam ainda ser trabalhados 7 cadernos, dentro os 10³¹ que foram preparados para o curso do PNAIC 2015 que, devido aos diversos entraves encontrados pelo governo federal para a implementação do programa, não puderam ser utilizados.

Desta forma, os seguintes cadernos: Organização do trabalho Escolar e os Recursos Didáticos na Alfabetização, A Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização, A Arte no Ciclo de Alfabetização, Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento, Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização, Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização e o caderno Integrando Saberes, deixariam de ser o suporte para o PNAIC 2016.

Segundo o documento PNAIC EM AÇÃO 2016, como material formativo, de acordo com as propostas de cada universidade responsável pelas formações nos diferentes estados da federação, os cadernos do PNAIC já prontos poderiam ser substituídos por toda e qualquer proposta didático - metodológica que pudesse ser encontrada em um veículo destinado à alfabetização (BRASIL, 2016).

Neste descompasso, em 2016 o Pacto demorou a ter início, por conta do golpe³² político-institucional à democracia, com o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. Tendo em vista os descaminhos da educação brasileira e o novo modelo formativo que seria implementado, a rede onde esta investigação vem sendo realizada não investiu na divulgação do PNAIC naquele ano.

A então subsecretária de ensino, que havia sido coordenadora das duas primeiras edições do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 ponderou, em conversa, o fato de que *"a rede vivia uma grande tensão em virtude do parcelamento de salários dos servidores, o que resultou em paralisações e greves sucessivas durante todo o ano"*.

³¹ Ver Quadro 3 na página 50.

³² O golpe propriamente dito remonta a 29 de outubro de 2015, quando foi lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), copartícipe do governo e sigla do vice-presidente Michel Temer, o plano *Uma ponte para o futuro*; em 2 de dezembro o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (...) abriu processo de impeachment contra a presidente alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas —pedaladas fiscais!; em 29 de março de 2016 o PMDB se retirou do governo; no dia 17 de abril o plenário da Câmara aprovou relatório favorável ao impedimento da presidente, numa sessão em que parlamentares indiciados por corrupção e réus em processos diversos dedicaram seu voto a Deus e à família, numa espetacularização execrável da política; em 12 de maio o Senado federal também aprovou a abertura do processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência, até que seja concluído. (JINKINGS, 2016, p. 12)

Naquele ano, assim que o número de 100 inscritos foi alcançado, a Secretaria Municipal de Educação encerrou as inscrições. A formação dos professores alfabetizadores no estado do Rio de Janeiro e, em especial, no pólo Duque de Caxias, nas palavras da Coordenadora Local daquele ano:

aconteceu por meio de quatro encontros, através do trabalho incansável dos orientadores de estudo remanescentes, formadores e coordenação na UFRJ, que enviardaram todos os esforços para fechar o ciclo do PNAIC da melhor forma possível, tendo em vista as circunstâncias adversas. (Conversa em 18/07/2017)

Como indicado no documento PNAIC em Ação 2016, que seria realizado um redesenho do Ciclo de Alfabetização, fomos surpreendidos no dia seis de abril do ano de 2017 com a notícia de que uma nova versão da BNCC acabava de ficar pronta, sendo encaminhada ao Conselho Nacional de Educação naquele mesmo dia, para avaliação, antes de sua homologação pelo MEC.

Nesta versão, que veio a ser homologada em vinte de dezembro do mesmo ano, a alfabetização das crianças é antecipada para o segundo ano do ensino fundamental (como desejado desde o início no Senado Federal) com o seguinte argumento de defesa por parte do Ministro da Educação Mendonça Filho:

As crianças do Brasil, as mais pobres, têm o direito de serem alfabetizadas ao mesmo tempo que as crianças das escolas privadas, as pessoas mais ricas da sociedade. E evidentemente que à medida que a gente assegura esse direito para mais crianças do Brasil, está gerando equidade, oportunidade.³³

A versão aprovada e em vigor da BNCC³⁴, aponta que os dois primeiros anos do ensino fundamental precisam ser dedicados à apropriação do sistema de escrita alfabética, com uma série de prescrições no item “Considerações sobre o processo de alfabetização” que inclui, entre outras coisas, a identificação e nomeação das letras como fundamental aspecto a ser ensinado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para o terceiro ano do ensino fundamental consolidar-se-iam os procedimentos linguísticos-gramaticais e ortográficos, entre outras competências a serem aferidas pelas avaliações externas.

³³ Fala do ministro registrada em matéria escrita por Mirthyani Bezerra e Felipe Amorim para o UOL, em São Paulo e em Brasília. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/06/mec-anuncia-mudancas-no-conteudo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.htm>>

³⁴ Disponível em <<http://download.uol.com.br/noticias/Base0416.pdf>>

Numa leitura impetuosa do item relacionado à alfabetização na BNCC, ousou ressignificar os três verbos de ação que foram trabalhados ao longo dos cadernos do PNAIC, em busca do alcance dos intitulados “Direitos de Aprendizagem” no Ciclo de Alfabetização: *Introduzir*, *Aprofundar* e *Consolidar*. Neste sentido, podemos sugerir que as competências outrora identificadas ao verbo *Introduzir*, no processo de alfabetização, foram destinadas nesta BNCC ao período da Educação Infantil; que o *Aprofundar* que, nesta nova versão, seria a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético – SEA – estaria na responsabilidade do “novo Ciclo de Alfabetização”, de apenas dois anos, e o *Consolidar*, sistematizado a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

No segundo semestre de 2017, com a inserção dos professores da Educação Infantil como público-alvo das formações do PNAIC, assim como os professores contratados no âmbito do Programa Novo Mais Educação³⁵, as formações do Pacto são novamente reconfiguradas.

2.2. O PNAIC RJ nas pesquisas mais recentes: uma política curricular? uma política de formação de professores? uma política de avaliação?

Buscando uma melhor compreensão da política, fiz a leitura de quatro teses recentemente defendidas tendo como pano de fundo o PNAIC no Estado do Rio de Janeiro, procurando demonstrar as multiformes traduções que podem ser feitas por diferentes sujeitos em seus aportes teórico-metodológicos.

As pesquisas desenvolvidas por Axer (2018), Rosário (2018) e Drummond (2019) abordam a perspectiva do PNAIC como política curricular. As autoras utilizam-se de reflexões de um recorte teórico-metodológico dentro de um viés discursivo justificando que, políticas criam sentidos de produção curricular, o que as possibilitam analisar o PNAIC por este foco. Nesse sentido, são teses que dialogam com o campo do Currículo e com seus aportes teóricos referenciando-se principalmente nas discussões de Lopes e Macedo, citadas por Drummond:

Neste sentido, trabalhamos com a perspectiva de que não se trata de uma virada cultural no campo do currículo - em contraposição à uma anterior forte vinculação do campo aos enfoques políticos. Do mesmo modo, não se trata de abandonar bandeiras como justiça social, a luta pela igualdade, o foco no político e o desenvolvimento de uma agenda de transformação social em direção a relações de poder menos excludentes do ponto de vista econômico. Trata-se de questionar as dicotomias existentes entre o enfoque cultural e político, o simbólico e o material, as propostas e

³⁵ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 foi uma estratégia do Ministério da Educação que teve como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>

as práticas, as políticas e as práticas, entre teoria e política, estrutura e ação. (LOPES E MACEDO, 2011, p.9 *apud* DRUMOND, 2019, p. 98)

Nesta perspectiva, as autoras propõem um diálogo do campo do currículo com os campos da alfabetização e da avaliação marcados através de disputas de concepções que se fazem presentes também no PNAIC. Cabe destacar que se faz presente nestas três teses o incômodo em relação aos sentidos de como as avaliações nacionais tendem a tecer força na política inferindo sentidos na produção curricular no contexto das escolas.

Em alinhamento com essa perspectiva teórica, Axer (2018) traduz o PNAIC não apenas como uma política de formação docente, mas fundamentalmente como política curricular, através da defesa de que toda e qualquer produção curricular é sempre um processo contínuo de sentidos incompletos e em disputa. Assim, nesse entendimento, defende a tese de que o PNAIC faz parte, assim como no campo da alfabetização e da avaliação, de um contexto de disputas por concepções.

Segundo Axer (2018), o Pacto configura-se em sua vinculação à meta nacional para a alfabetização e aos exames, o que corrobora para que as formações se entrelacem às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Tais políticas, segundo a autora, fazem convergir os professores das diversas redes de ensino a um mesmo objetivo - a alfabetização, por meio da padronização de uma proposta curricular:

Essas ações políticas que identifiquei no mapeamento já foram explicitadas na metodologia e, a meu ver, ajudam a desenhar o discurso organizador do PNAIC que acaba por fortalecer a avaliação nacional como estratégia de fixar tal rede de equivalência que penso ser o PNAIC. O nível de alfabetização é medido por provas nacionais, tais como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o que torna a formação do PNAIC entrelaçada às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Desse modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo – a alfabetização plena com base no mesmo material pedagógico e curricular. Penso assim que a avaliação opera uma relação de controle via currículo. Nesse sentido, o PNAIC é parte de uma rede de política que visa à necessidade de um currículo para garantir um resultado positivo, uma forma de controlar o sistema. (AXER, 2018, p. 27)

Coadunado com as suas palavras na percepção de que o imperativo à alfabetização e tornou um discurso consensual e, portanto, de fácil adesão por todas as redes de ensino. A autora, em sua pesquisa, ainda propõe uma reflexão sobre as redes de equivalências da alfabetização na idade certa:

A alfabetização é, sem dúvida, uma das grandes prioridades da Educação de nosso país. Nesse contexto, assistimos a ela se organizando, se estruturando e produzindo estratégias políticas e curriculares para a alfabetização. Dessa forma, ao propor uma estruturação dos processos de alfabetização, com o objetivo de garanti-los e avaliá-los, podemos observar a tentativa homogeneizadora nas ações de formação e produção curricular do Pacto. Temos uma situação real – altas taxas de analfabetismo no Brasil – e uma situação ideal: Brasil, um país alfabetizado. Ambas as situações são tensionadas por diversas tendências teóricas para a alfabetização. (AXER, 2018, p. 13)

Na investigação de Rosário (2018), a autora se propôs a investigar os blogs dos professores, tomando como viés o protagonismo docente como possibilidade de leitura e instância de produção política. Discute o currículo como enunciação cultural, enquanto produção discursiva, argumentando que a tecnologia reconfigura as relações do sujeito com o mundo e com o outro, proporcionando outras maneiras dos atores se comunicarem, nas relações culturais que desenvolvem com os usos que fazem da tecnologia.

Neste percurso, Rosário (2018) analisa os blogs de professores envolvidos no PNAIC, considerando-os como desdobramentos e ações dessa política, bem como entendendo que estas contribuíram para constituir currículos para a etapa da alfabetização em todo o território nacional, à medida que consolidou práticas de alfabetização em diálogo com diferentes contextos de produção da política.

A leitura de seu trabalho me permitiu vislumbrar movimentos nos quais fui partícipe, como orientadora de estudos do Pacto, nos três primeiros anos de atuação da política. O trabalho de Rosário (2018) dialoga com as reflexões que incorporo a esta investigação, defendendo também a ideia de que o programa não se desenvolveu de forma homogênea, como preceituavam os cadernos e documentos do Pacto, ao considerarmos a potência das práticas cotidianas na atuação das políticas no contexto da escola.

Na tradução do PNAIC como uma política curricular para a alfabetização, o trabalho de Rosário (2018) assim como o de Axer (2018), entendem que os desdobramentos desta política cooperaram para a constituição de currículos para a alfabetização no Brasil à medida em que consolidavam práticas de alfabetização em diálogo com diferentes contextos de produção da política. Além da investigação nos blogs de professores, a autora analisou alguns materiais de formação, os documentos orientadores do Pacto, assim como produções acadêmicas de modo que diferentes *espaçostempos* pudessem ajudar na compreensão da política:

Nesse sentido, os movimentos de pesquisa nos blogs foram me indicando que os blogs dos professores que participam do PNAIC estão em diálogo com outros espaços e tempos de produção política e que eles são apenas uma das partes da rede, uma rede

política que se constituiu nas articulações dos professores com os seus pares. Dessa forma, foi possível percorrer outros espaços, outras redes de produção política, como por exemplo, as páginas individuais e dos grupos fechados no Facebook, os espaços dos Seminários, em que os professores estão discutindo e produzindo política em suas ações, em seus movimentos. Assim, foi possível discutir um pacto que se constituiu de formas ambivalentes e possibilitou afirmar a produção política de diferentes *PNAICs* e não apenas uma proposta única de formação de professores, ou mesmo uma proposta única de alfabetização. (ROSÁRIO, 2018, p.158)

Já Drummond (2019) desenvolveu a tese de que o tempo é um marcador que tende a tecer indexadores tangíveis de serem mensurados nas políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, a autora articulou a discussão em torno do direito à educação e seus deslocamentos, materializados pelo PNAIC como direitos de aprendizagem e o tempo, ao problematizar o discurso da alfabetização na idade certa:

Foi pensando no “tempo” e as tensões que se colocam na produção das políticas para a infância no campo educacional, a partir de marcadores de temporalidade cronológica, na desconfiança de que é assim que se criam definições em torno de data-corte, obrigatoriedade de matrícula, idade certa de alfabetizar-se, das questões sobre a necessidade antecipação – por vezes impetradas judicialmente, para “garantia do direito” da entrada das crianças na escola, - o que por sua vez, criam tangenciamentos que possibilitam a aplicabilidade do direito. (DRUMMOND, 2019, p. 201)

Em uma discussão densa, a tese de Drummond é construída em uma argumentação central que interpreta o PNAIC como política curricular que se constitui na tentativa de reafirmar discursos que se alinham em torno dos sentidos do direito através das (im)possibilidades de alinhamento através de marcas temporais. Incorporando ao seu texto a noção de direito trazida pela BNCC, num sentido de justiça generalizado, sem passar pela equidade, assim como tenho defendido que a questão de ser um Pacto, assim como a imposição de uma Base que se intitula Comum, observamos as aprendizagens sendo invisibilizadas num ideal de Aprendizagem, no singular, excluindo toda e qualquer possibilidade de acolhimento às diferenças:

E foi então, nesse itinerário por compreender as articulações e exclusões dessa cadeia discursiva, no processo de produção do que foi se construindo em torno do discurso do direito, assim como seus deslocamentos ao que vem sendo nomeado por direitos de aprendizagem, que procurei analisar os documentos da BNCC e do PNAIC, afim de investigar os principais discursos que se articulam na construção da concepção do direito que se torna dominante na proposição das políticas investigadas, como essa articulação tem se tornado possível e quais as perspectivas de hibridação/ diferença, para entender processo de exclusões e tentativas de inviabilização dos aspectos negados que as constituem. A leitura das políticas toma como viés analítico o campo de significações dos direitos de aprendizagens, desconfiando que os sentidos de direitos de aprendizagens são simplificados e minimizados na relação com as competências e habilidades que expurgam as possibilidades do direito de aprender (ao longo da vida). (DRUMMOND, 2019, p. 94)

Já a tese defendida por Ramos (2020), por meio de uma revisão sistemática de literatura, a autora identifica a ausência de estudos que colocassem em análise o desenho do PNAIC com foco na atuação dos agentes, considerados na tese, implementadores da política:

Diante dessa lacuna, nossa proposta é analisar o PNAIC a partir da atuação dos agentes implementadores, buscando mapear as práticas e as percepções desses agentes, bem como compreender os arranjos do PNAIC, suas modificações e os diferentes contextos de implementação. Esta pesquisa investiga a percepção do PNAIC pelos agentes envolvidos na implementação no Estado do Rio de Janeiro e suas possíveis influências nas mudanças que aconteceram na configuração do Pacto entre a primeira e a segunda versão. E esse objetivo está relacionado com o entendimento de que os sentidos atribuídos ao PNAIC pelos atores implementadores orientaram suas ações e contribuíram para as mudanças verificadas na configuração de suas duas versões. (RAMOS, 2020, p.55)

Este entendimento de que existiram duas versões da política, uma que seria anterior à 2017, pode ser observado por mim na pesquisa documental, que deixava claro um redesenho com vistas à um pareamento com a BNCC assim como apreciei nas respostas dos cursistas ao *survey*, quando indagados sobre os motivos pelos quais deixaram de participar das formações ao longo dos anos.

A investigação conduzida por Ramos (2020) em dois momentos busca caracterizar o Pacto. Falando dos espaços de negociação dentro da política, a autora afiança:

Segundo consta no manual do PNAIC (BRASIL, 2013c), o MEC esperava a adesão dos Estados e Municípios independentemente dos métodos e materiais já utilizados em suas redes. No entanto, na medida em que o PNAIC se constitui a partir das atividades de formação, de produção de material didático e de avaliação da aprendizagem dos alunos no Ciclo de Alfabetização, o Pacto poderia também ser considerado como uma política curricular de alfabetização. (RAMOS, 2020, p.100)

Em outra passagem, quando descreve os arranjos estabelecidos pela UFRJ na condução do PNAIC no estado, a autora afirma que

Embora o PNAIC seja uma política constituída por quatro eixos, parece ter se consolidado mais claramente como uma política de formação continuada que buscou dar sequência a experiências e concepções anteriores de formação envolvendo a universidade e as escolas. (RAMOS, 2020, p.149)

A responsabilização da UFRJ com a formação dos professores alfabetizadores dentro do Estado do Rio de Janeiro é fundamentada ao longo da tese de Ramos (2020) com o registro das falas de diversos atores da política. Ao trazer as considerações finais, falando sobre os

desdobramentos do PNAIC dentro da Universidade e sua continuidade até os dias de hoje, muito embora a política tenha sido encerrada pelo governo federal no ano de 2018, a autora avalia que

Talvez a grande contribuição desta tese seja o registro da construção institucional do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro e os desdobramentos da implementação da política em termos de inovação, efeitos inesperados, e consolidação do regime de colaboração entre Estados e Municípios. A proposta de um terceiro arranjo, em 2019, com suas particularidades para atender às demandas territoriais, expressa o sentido de colaboração entre os diversos atores e instituições no Estado do Rio de Janeiro. (RAMOS, 2020, p.162)

Ao me permitir outras leituras, outros olhares sobre a política, diferenciados teórica e metodologicamente da trajetória assumida por mim, faço coro às palavras de Zaia Brandão:

A maturidade de um pesquisador pode ser aquilatada pela capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do seu processo de investigação. (2002, p.29)

E sigo trazendo meus movimentos de pesquisa, assim como as descobertas no trajeto percorrido...

3. Caminhos da pesquisa: sobre percursos e achados - o ciclo, as escolas, os professores

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade.

Paulo Freire

Diante do desafio de compreender a política pública e as implicações dela decorrentes recorri às produções acadêmicas, por meio de um levantamento nas teses defendidas nos últimos dois anos, tendo como contexto o PNAIC no Rio de Janeiro. Da mesma forma, por meio de um levantamento dos documentos que sustentaram o programa ao longo de sua trajetória, procurei retratar o alcance do pacto em um nível macro.

Esta dimensão grandiosa que dou à adesão do PNAIC pela Rede Municipal de Duque de Caxias, refere-se ao fato de, como me alertou em conversa a coordenadora³⁶ do programa no ano de

³⁶ As três professoras que atuaram como coordenadoras locais do PNAIC foram conduzidas à função em virtude de seus estudos e práticas notórias no campo da alfabetização do município, todas elas, professoras alfabetizadoras da Rede Municipal. Em 2013 e 2014 a coordenadora local do município foi a professora Daniela Pereira. No ano de 2015, a professora Amanda Guerra. Nos anos de 2016 até o dia de hoje (pois mesmo após o término do PNAIC em nível nacional, a UFRJ manteve as atividades formativas sob a nomenclatura do PNAIC, em todo o estado do Rio de Janeiro) a professora Luciene Miliolli se mantém como coordenadora das formações.

2015, ter sido este programa o primeiro a possibilitar uma formação em alfabetização, em um plano nacional, em que todos os professores poderiam participar.

Quando digo todos, incluo a possibilidade de todos os professores regentes de turma no Ciclo de Alfabetização participarem como cursistas, fazendo jus a uma bolsa³⁷ de estudos, assim como de participarem como ouvintes nas formações todos os demais professores, desde a educação infantil, passando por equipes diretivas, dinamizadores de leitura, informática educativa e dirigentes de turno.

Neste propósito, observei a necessidade de conversar com as demais professoras que atuaram como coordenadoras do PNAIC em Duque de Caxias, buscando dados oficiais sobre a participação do município nas formações. Nestas conversas, pude inferir que a recepção ao PNAIC se deu de tal forma no município que tivemos escolas participando com todos os profissionais que atuavam no ciclo e de uma escola - que conversei nesta pesquisa - participando dos três primeiros anos com, praticamente³⁸, todos os profissionais da educação que nela atuam, incluindo a equipe diretiva.

Ainda, mediante relatos das coordenadoras municipais, um dos aspectos relevantes a serem observados no PNAIC em Duque de Caxias consistiu na possibilidade de não-participação nas formações do programa, que acabou ocorrendo da parte de uma única escola da rede, reconhecendo a vinculação do PNAIC com as avaliações externas, negando-se os professores que nela atuavam, a aderir ao pacto, seguindo suas convicções de não pactuamento com a produção do IDEB.

No sentido de perceber o alcance do programa no município, a pesquisa foi se delineando a partir de perguntas como estas:

Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de “dentro” ou a perspectiva panorâmica, do alto e de “fora da cena”? O mundo pensado como um teatro: o teatro reproduzindo as matrizes de convivência, ou criando permanentemente novas formas de interagir? O mundo social como improviso permanente, surpreendente e incomensurável, ou como um enredo definido pelas posições anteriormente ocupadas pelos atores, diretores, fotógrafos e cenaristas? O cenário enquadrando a cena, ou o enredo exigindo a multiplicidade de cenários? (BRANDÃO, 2002, p.98)

³⁷ A bolsa de estudos FNDE

³⁸ A orientadora educacional lotada na unidade escolar não participou da formação.

Desenvolvi a pesquisa contemplando os espaços micro e macrosocial num lugar que me é tão caro, o Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Duque de Caxias, concordando com a ideia de Brandão que "a ligação dos níveis macro e microssocial vem se tornando um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextricável complexidade do mundo social e, nele, da educação"(BRANDÃO, 2002, p.106).

Conhecendo de perto as fragilidades do PNAIC, por ter atuado nele e, ao mesmo tempo, ciente de que não seria possível negar o fato desta política ter alcançado professores em uma larga escala, propondo uma discussão tão preciosa, que é a alfabetização dos estudantes da rede pública, considerei um grande desafio conduzir esta investigação com rigor e critério, sem perder de vista um olhar amoroso sobre as crianças do município, que têm na escola a possibilidade de ampliar um mundo de experiências culturais para além das letras.

Neste caminho, pude refletir não apenas na relevância que uma pesquisa com este caráter poderia ter para a educação pública do município, mas também aos cuidados que deveria ter ao longo do percurso. E isto demandou um longo período, entendendo que:

O processo de configuração do campo de pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com as alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação. Isso não se aprende senão pela prática, pois, através dela, enfrentam-se situações que permitem e, algumas vezes, obrigam a experimentar correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais, as quais gradativamente estruturam o *modus operandi* científico. (BRANDÃO, 2002, p.31)

Ao mesmo tempo em que visualizei o sentido amplo, numa necessidade voraz de retratar o que significou o PNAIC no município de Duque de Caxias, fui desafiada a realizar uma pesquisa no cotidiano das escolas onde, por meio da interpretação das pistas e possíveis sinalizações, pude perceber as repercussões do PNAIC na prática pedagógica do professor alfabetizador, tendo em mente que

O mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores, que desdobram-se em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrosocial. (BRANDÃO, 2002, p.109)

No intuito de materializar a política (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016) e na possibilidade de, pelo viés do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), colocar em relevo observações no campo normalmente negligenciadas, consideradas menores ou sem importância, se fez necessária uma presença empática no campo. Temerosa de estar fugindo de uma rigorosidade acadêmica, encontrei na flexibilidade a possibilidade...

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? [...]. Mas vem à dúvida de que esse tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos [...]. Em situações como essas, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. (GINZBURG, 1987, p.178)

Nesta perspectiva, entendi que estava no momento crucial de escolha de instrumentos que contemplassem os problemas que me desafiavam à pesquisa em meio a tantas oportunidades que estão presentes neste campo investigativo, de modo que a análise contemplasse a riqueza dos cotidianos nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede. Procuo, então, nas próximas linhas, trazer uma breve narrativa sobre o campo onde se dá a experiência narrada nesta tese.

3.1. Conhecendo o ciclo em Duque de Caxias: uma história muito além do PNAIC

A forma como uma rede de ensino organiza os tempos escolares parte de construções diretamente ligadas à forma como é concebido o ato de aprender e ensinar. Durante muitos anos a grande ênfase estava em investigar melhores formas de ensinar, que garantissem a aprendizagem dos estudantes, considerando que todos deveriam aprender as mesmas coisas dentro de um determinado tempo, imputando a possibilidade de promoção para a etapa seguinte apenas aos que comprovassem domínio dos conhecimentos adquiridos em etapa anterior (LINO e FERNANDES, 2019)

Estudos sobre tempos e modos escolares (BARRETO, 2008; FERNANDES, 2009, 2010, 2014; FETZNER, 2009, 2013; MAINARDES, 2010) indicam que é possível reorganizar o espaço pedagógico de forma que o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes seja considerado na enturmação. A defesa, portanto, de outro agrupamento cuja ênfase superasse a relação propedêutica e linear de aprendizagem traz argumentos pautados nos estudos de Wallon (1995) e Vygotsky (1996). A convivência de estudantes com idade aproximada em um mesmo espaço escolar possibilita o trabalho coletivo, a valorização da diferença como potência de aprendizagem em um movimento constitutivo onde pares em suas semelhanças, diferenças, conflitos e forma peculiar de ver o mundo colaboram uns com outros na promoção de aprendizagens significativas.

A escola organizada em ciclos, mesmo que seja apenas em um Ciclo de Alfabetização, tem sido e ainda é uma importante e viável alternativa,

Propondo a promoção por idade e não pelo rendimento do estudante, os ciclos corroboram o questionamento profundo da concepção linear de aprendizagem que tem levado ao estabelecimento de hierarquias de conhecimentos de complexidade crescente as quais, durante muito tempo, serviram de alibi para a reprovação nas séries [...]

A qualidade da educação como direito de todos, tal como a defendem algumas das experiências de implantação dos ciclos, não se limita à questão da eficiência e eficácia de seus resultados. Antes, corresponde à concepção de qualidade defendida atualmente pela Unesco (2007), que, para além da eficácia e eficiência do ensino e de seus resultados, tem a ver com o significado do que se aprende, a pertinência do que é aprendido e o contexto que se reporta a aprendizagem. (BARRETO, 2008, p. 196.)

Neste sentido, buscando entender o modo pelo qual a organização em um Ciclo de Alfabetização como o de Duque de Caxias pode encontrar no PNAIC um lugar favorável para a sua consolidação me propus, nos dois primeiros anos de estudos no doutorado, concomitantemente às disciplinas obrigatórias, estudar a organização em um Ciclo de Alfabetização como possibilidade de garantir o percurso dos estudantes, sem interrupções, ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Mesmo para as escolas organizadas em apenas um ciclo nos três anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso da rede de Duque de Caxias, os desafios são muitos, tendo em vista a cultura da seriação impregnada nas práticas pedagógicas, organização dos espaços escolares e na compreensão da comunidade escolar como um todo. Desta forma,

os avanços a serem realizados precisam ser entendidos como uma construção progressiva, evolutiva e ascendente. Tal construção é um processo longo e repleto de avanços e recuos. Na prática, as políticas de ciclos colocam inúmeros desafios para os políticos, gestores do sistema educacional, profissionais da educação, pesquisadores e para a sociedade em geral. (MAINARDES, 2001, p.66)

Sobre estes desafios que se colocam às redes levantados por Mainardes (2001), um primeiro desafio que pude observar se referia à compreensão do conceito de educação escolar para além do senso comum pois, tal qual como aparece descrito nas políticas públicas em geral, a educação escolar se prestaria apenas a transmitir conhecimentos e informações.

Enxergar a educação como um bem comum e a escola como um espaço favorável à apropriação da cultura se torna um imperativo à toda a comunidade escolar, organizada em ciclos, ou não. A compreensão de que existe uma disputa entre um projeto de sociedade voltado à privatização da educação e despersonalização dos sujeitos em confronto com um projeto voltado para a

interculturalidade ³⁹ , para a humanização ⁴⁰ e democratização das relações exige um posicionamento dos educadores, afinal,

os fazeres docentes, assim como as práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descolados de uma realidade social e cultural que os conforma. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-nas (a sociedade e a cultura a que pertencem), transformam-nas (FETZNER, 2009, p.51)

A compreensão da unidade escolar foi um segundo fator que mereceu atenção, na necessidade de cada integrante da comunidade escolar conhecer o projeto de organização em ciclos no qual está baseada a política da respectiva rede de ensino. Observamos em pesquisas realizadas neste período (LINO E FERNANDES, 2019) que, muitas vezes, apenas os professores e equipes pedagógicas têm clareza da proposta pedagógica do sistema de ensino e, ainda, da proposta educacional que norteia o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Em relação ao Ciclo de Alfabetização, muitas vezes, os estudantes, responsáveis e comunidade em geral não estão informados das implicações desta forma de organização do tempo escolar. Em alguns casos, até professores têm dificuldade em explicar o que entendem por uma escola organizada em ciclos, tendo informações incipientes, apenas, sobre como é a rotina, os fazeres no cotidiano. Precisamos ter em mente que

a transformação realizada pela escola organizada em ciclos quando compartilha a construção curricular entre professores, famílias, estudantes (em uma perspectiva crítica) constrói outras regras e autoriza outros conhecimentos. Esses fazeres parecem fundamentais para uma escola que se quer democrática. (FETZNER, 2009, p.64)

Incorporamos a este texto a ideia de que uma organização escolar em ciclos exige, ainda, uma mudança significativa na cultura escolar no que se refere às aprendizagens que os estudantes devem/deveriam evidenciar em determinado período letivo:

Em um primeiro momento, podemos pensar que a relação entre currículo e organização em ciclos é mais forte nos aspectos que dizem respeito à sequenciação dos conteúdos, ou seja, a ordenação do tempo em que serão estudados. Entretanto,

³⁹ Em acordo com a conceptualização presente nos estudos de Catherine Walsh: “Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.” (WALSH, 2009, p.16)

⁴⁰ Entendemos a necessidade de “enfrentar esse problema, fazendo que o homem chegue a ter consciência desta condição e que reconheça a necessidade de lutar pela restauração de sua humanidade, são passos necessários – mas não únicos – em sua pedagogia e práxis humanista e libertadora para a emancipação” (WALSH, 2009, p.22)

questões curriculares quanto à concepção de conhecimento, diretamente relacionada com a concepção acerca da função social da escola, bem como questões relativas à metodologia e avaliação, também se mostram importantes quando se introduz a escolaridade em ciclos no cotidiano de uma escola. (FERNANDES, 2009, p.100)

Uma alteração na forma de conceber o currículo perpassaria pelo rompimento com a concepção de um conhecimento linear, hierarquizante, compartimentalizado, para a construção de um currículo organizado, por exemplo, por projetos de aprendizagem, onde os temas estariam ligados aos interesses dos estudantes, “que relacionem os conhecimentos com a realidade que os cerca, que o conhecimento trabalhado esteja de acordo com suas possibilidades cognitivas, afetivas” (FERNANDES, 2009, p, 103).

Para tanto, haja vista a necessidade de que os princípios da avaliação formativa se façam presentes de modo que a diversidade da sala de aula seja contemplada por meio de um processo investigativo onde nenhuma aprendizagem seja invisibilizada. Para tanto, precisamos lançar um olhar sobre a didática, sobre as metodologias que podem ser exploradas na condução da aula como um acontecimento, como um momento único de diálogo, interação, onde a mediação do professor tem um papel de suma importância na aprendizagem dos estudantes. Precisamos pensar em

práticas curriculares dinâmicas e críticas, representadas em algumas experiências que trabalham com a organização do ensino por meio de problemas, temas geradores ou complexos temáticos, por exemplo, costumam priorizar a realidade como articuladora dos estudos, a pesquisa como metodologia e as avaliações participativas como forma de acompanhamento dos processos de aprendizagem e de educação escolar. (FETZNER, 2013, p.25)

Este é um grande desafio para uma escola organizada em ciclos, posto que compreender a avaliação como processo de aprendizagem é condição para suas práticas em uma escola em ciclos. Digamos que é uma mudança de paradigma naquilo que compreendemos por práticas avaliativas. Tal mudança carrega em si alguns princípios que norteiam a organização escolar em ciclos, entendendo que:

as verdades são construções provisórias, assim como a ideia do conhecimento como um caleidoscópio, e de que os fatos não ocorrem numa progressão linear, mas que há uma circularidade inevitável, num constante vai e vem, cujo princípio, meio e fim se interpenetram. Dessa forma, a heterogeneidade e os inúmeros padrões possíveis ou até mesmo a inexistência deles tomam lugar. A partir desses pressupostos, a avaliação educacional então se constitui como mais um elemento dos processos de ensinar e aprender e não mais como um elemento a parte. É possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas avaliativas. (FERNANDES, 2015, p.400)

Alavarse (2014), em seus estudos sobre escolas em ciclos ou séries, faz esta importante consideração, que nos ajuda nesta compreensão:

Evidentemente, não se trata de supor que o debate de formas alternativas à seriação possa *per se* suplantar todo um conjunto muito mais amplo de determinantes da ação escolar. Porém, se recuperamos que a dimensão de política pública marca intrinsecamente as diretrizes da organização escolar, somos levados ao entendimento de que toda proposta educacional encerra uma luta política, pois não há como fugir do embate entre as várias possibilidades, arbitrárias. Nesses termos, então, trata-se de advogar uma orientação que possa tensionar ao máximo para radicalizar a democratização da escola. (ALAVARSE, 2014, p. 86, 87)

Neste sentido, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos contenha, entre princípios, fundamentos e procedimentos, orientações para a continuidade das aprendizagens, levando em consideração “os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro ano para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro” (BRASIL, 2010, art.30), algumas redes de ensino da Baixada Fluminense⁴¹, no Rio de Janeiro, ainda organizavam em 2013, primeiro ano de PNAIC, os três primeiros anos de escolaridade de forma seriada, permitindo a retenção dos estudantes desde o primeiro ano do ensino fundamental em virtude da não aprendizagem dos conteúdos previstos para cada ano. Mas este não era o caso de Duque de Caxias...

De acordo com os documentos disponíveis, o Ciclo de Alfabetização teve sua gênese a partir de grupos de estudos realizados no ano de 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, embasado na psicogênese da língua escrita, em quatro escolas da rede (DUQUE DE CAXIAS, 2006).

Os estudos se ampliaram de tal forma que em 1993 foram realizados encontros com orientadores educacionais e pedagógicos para discutir a questão. No mesmo ano foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pela classe de alfabetização e pela 1ª série (na época, o primeiro ano do ensino fundamental) com uma proposta de avaliação continuada.

No ano de 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e, em 1996, a rede embasa teoricamente esta organização por meio do documento de Reorientação Curricular denominado Escola em Movimento. Neste livreto estão explicitadas as escolhas teóricas da rede baseadas no processo de interação, seguindo uma “visão

⁴¹ Informações registradas em caderno de campo pela autora por ocasião das formações do polo 1, que englobava municípios da Baixada Fluminense (região do entorno do município do Rio de Janeiro).

construtivista sociointeracionista”, referenciadas em Piaget e Vygotsky (DUQUE DE CAXIAS, 2002).

No que refere à avaliação, o regimento escolar institui uma avaliação continuada que considere os “rítmos, conquistas e dificuldades peculiares” (DUQUE DE CAXIAS, 2005, p. 28), sendo o desenvolvimento do estudante registrado em relatórios descritivos individuais bimestrais ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental.

O início do programa na rede municipal de Duque de Caxias ao PNAIC em 2013, quando os documentos do PNAIC preconizavam a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em um ciclo, corroborou com a ideia da continuidade das aprendizagens. E é sobre a repercussão desta adesão que tratarei a seguir, por meio dos dados levantados por meio de uma ferramenta de pesquisa.

3.2. Um olhar macro sobre as repercussões do PNAIC na Rede Municipal de Duque de Caxias: o método survey

O pactuamento formal com o programa denominado PNAIC, por parte dos municípios, aconteceu ainda em 2012, último ano de governo nas esferas municipais, o que tornou a logística um tanto prejudicada, tendo em vista a mudança nos cargos dos dirigentes municipais.

No caso do município de Duque de Caxias, contexto no qual se dá esta pesquisa, a escolha dos profissionais que atuariam como orientadores de estudos se deu no ano de 2012. Em 2013, quando as atividades do programa viriam a acontecer, após a definição de quem seria a coordenadora local, optou-se por respeitar a lista de profissionais já convidados pela gestão anterior para atuar como orientadores de estudos, acrescentando-se mais alguns nomes, com vistas à formação de muitas turmas.

A expectativa por parte da secretaria de educação, segundo informações relatadas em conversa com a coordenadora local dos anos de 2013 e 2014, era de que cerca de 1200 professores alfabetizadores, que atuavam nas turmas do ciclo, aderissem à formação. Para tanto, a rede convocou 43 profissionais para participar da formação inicial de quarenta horas promovida pela UFRJ, no mês de fevereiro de 2013.

A chamada pública⁴² para o seminário de lançamento⁴³ do PNAIC Duque de Caxias se constituiu em um marco na rede municipal de Duque de Caxias. A ideia de que estaríamos

⁴² O convite veiculado nas escolas e nas redes encontra-se disponível no Anexo A deste texto.

⁴³ Informações e fotos compartilhadas do portal Baixada On, disponível em

incluídos numa formação em nível nacional, com a proposta de certificação pela UFRJ e uma bolsa de estudos para o professor que atuava no Ciclo de Alfabetização foi imediatamente veiculada por toda a rede.

No entanto, após o lançamento oficial, quando os professores alfabetizadores perceberam que as formações se dariam em, pelo menos, dois sábados integrais ou quatro noites por mês, no sentido de garantir a carga horária de 120 horas de um curso de extensão, o número foi sendo reduzido. Ao todo, 29 turmas foram formadas e 554 professores foram certificados ao final do primeiro ano de implantação do PNAIC, em 2013, entre professores cursistas e ouvintes⁴⁴.

Este quadro referencia o quantitativo de participantes nos cinco anos de desenvolvimento⁴³ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Duque de Caxias:

Quadro 4. Panorama do PNAIC em Duque de Caxias

Ano	Público-Alvo	Participantes	Orientadores de Estudos
2013	Professores que atuam no Ciclo de Alfabetização	554	29 orientadoras de estudos 1 coordenadora local
2014	Professores que atuam no Ciclo de Alfabetização	549	25 orientadoras de estudos 1 coordenadora local
2015	Professores que atuam no Ciclo de Alfabetização	296	18 orientadoras de estudos 1 coordenadora local
2016	Professores que atuam no Ciclo de Alfabetização	105	3 formadoras locais ⁴⁴ 1 coordenadora local
2017	Professores do Ciclo de Alfabetização, profissionais da Educação Infantil e profissionais contratados do Programa Novo Mais Educação -PNME - para atuar com os estudantes do 6º ao 9º de escolaridade.	127	7 formadoras locais (4 para o Ciclo de Alfabetização, 2 para a Educação Infantil e 1 para o PNME) 1 coordenadora local

<<http://portal.baixadaon.com.br/duque-de-caxias/duque-de-caxias-adere-a-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-naidade-certa/index.html>>

⁴⁴ A possibilidade de incluir ouvintes, que seriam os professores especialistas da rede, orientadores pedagógicos e educacionais, assim como professores que atuavam na gestão escolar ou em atividades de implementação de leitura, informática e ensino religioso foi proporcionada pela coordenadora local, tendo em vista a procura por parte destes elementos das equipes no sentido de acompanhar a formação dos professores lotados em suas escolas. Alguns professores lotados na rede em turmas de educação infantil também participaram como ouvintes, tendo em vista trabalharem com turmas do Ciclo de Alfabetização em regime de aula extra. No ano específico de 2013, dos 554 certificados, 51 eram de professores ouvintes, que não receberam a bolsa do FNDE ao longo da formação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos nos encontros com as coordenadoras locais do PNAIC.

Na tentativa de identificar os efeitos do PNAIC na prática dos professores que aderiram ao pacto ao longo da realização do programa no município de Duque de Caxias, propus um questionário modelo *survey* aos professores da rede que estavam lotados no Ciclo de Alfabetização, público-alvo precípua do PNAIC, em sua constituição inicial.

O método *survey* por tratar-se de uma pesquisa social empírica, nos possibilita, como pesquisadores, alcançar uma amostra variada, em curto período de tempo. No prefácio de seu clássico sobre o tema, o cientista social Babbie nos chama a atenção para o fato de que nenhum *survey* pode ser capaz de satisfazer "plenamente os ideais teóricos de uma

⁴³ Nos anos seguintes, de 2018 até a presente data, a UFRJ continua a manter o PNAIC em andamento, de forma autônoma. Não trago os informes de participação do município nas formações, tendo em vista não ser este o recorte da pesquisa.

⁴⁴ Observamos que a nomenclatura orientadora de estudo foi mudada para formadora local na reconfiguração do modelo de formação do PNAIC a partir de 2016. "investigação científica" (BABBIE, 1999, p. 31), no entanto, que há possibilidade de se realizar bons *surveys*, dependendo do que se pretende descrever, explicar e explorar, podendo este visar atingir mais de um destes objetivos (BABBIE, 1999).

No caso desta pesquisa concluída, o objetivo se deu no sentido de uma descrição, onde o *survey* foi utilizado para descrever uma população e desvelar a distribuição de determinados traços e atributos.

Nesta direção, ele não se propõe a explicar os "porquês", nem os modos pelos quais determinadas escolhas foram feitas pelos professores, mas simplesmente retratar um quadro maior, caracterizando esta população - professores que cursaram o PNAIC - no que representou a formação proposta pelo PNAIC no município de Duque de Caxias.

Segundo Babbie (1999, p. 96), a partir de uma "amostra cuidadosamente selecionada de uma população" seria possível uma descrição bem construída e passível, inclusive de explicação (se assim desejável combinar descrição-explicação) ou até mesmo como um mecanismo exploratório.

No caso desta pesquisa, em especial, embora julgasse já ter algum conhecimento sobre o tema, tendo em vista estar mergulhada neste universo desde 2013, a possibilidade de ouvir diferentes

vozes, que não necessariamente ecoariam as mesmas concepções prévias que julgava já ter arquitetadas para o desenvolvimento da pesquisa, coadunou com a possibilidade de realizar um estudo exploratório sobre as impressões dos professores sobre o pacto.

Desta forma, a pesquisa atraiu a possibilidade do uso deste procedimento metodológico, em sua fase inicial, na investigação do problema proposto: retratar o alcance do PNAIC na prática cotidiana dos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização.

A realização deste estudo amostral, na impossibilidade de encontrar todos os professores cursistas pessoalmente, tornou-se possível por meio da ferramenta *survey monkey*, disponível gratuitamente numa plataforma digital, permitindo a construção de itens úteis para um exame cuidadoso dentro dos objetivos da investigação (BABBIE, 1999).

Na elaboração do questionário, observamos a necessidade de construir um instrumento que desse conta, não só de fazer perguntas, como também propiciar declarações, da parte dos participantes. Trazer questões e oportunizar declarações tornou o questionário "mais interessante", como bem assevera os estudos de Babbie (1999).

A questão da participação voluntária foi observada cuidadosamente, no sentido de não prejudicar os entrevistados que se dispusessem a colaborar. O anonimato foi garantido, de modo que os respondentes se sentissem confortáveis na resposta a cada item a ser inquirido.

Uma das dificuldades assinaladas por Babbie é a impossibilidade de acompanhar os respondentes, aprofundando as respostas que julgasse vagas ou que remetessem a outros questionamentos (BABBIE, 1999). Neste sentido, na elaboração das questões, procurei ser o mais clara e específica, tecendo as questões num desenho que fosse ao mesmo tempo aprofundando e ampliando as questões, para uma melhor utilização como pano de fundo da pesquisa de campo que viria a ser realizada em algumas salas de aula do município.

Neste intuito, promovi o questionário *survey* por meio de grupos de professores na rede social *facebook*; também distribuí o link por email, aproveitando os contatos que cada orientadora de estudos mantinha com suas respectivas turmas e, por fim, por meio de mensagens via *whatsapp*.

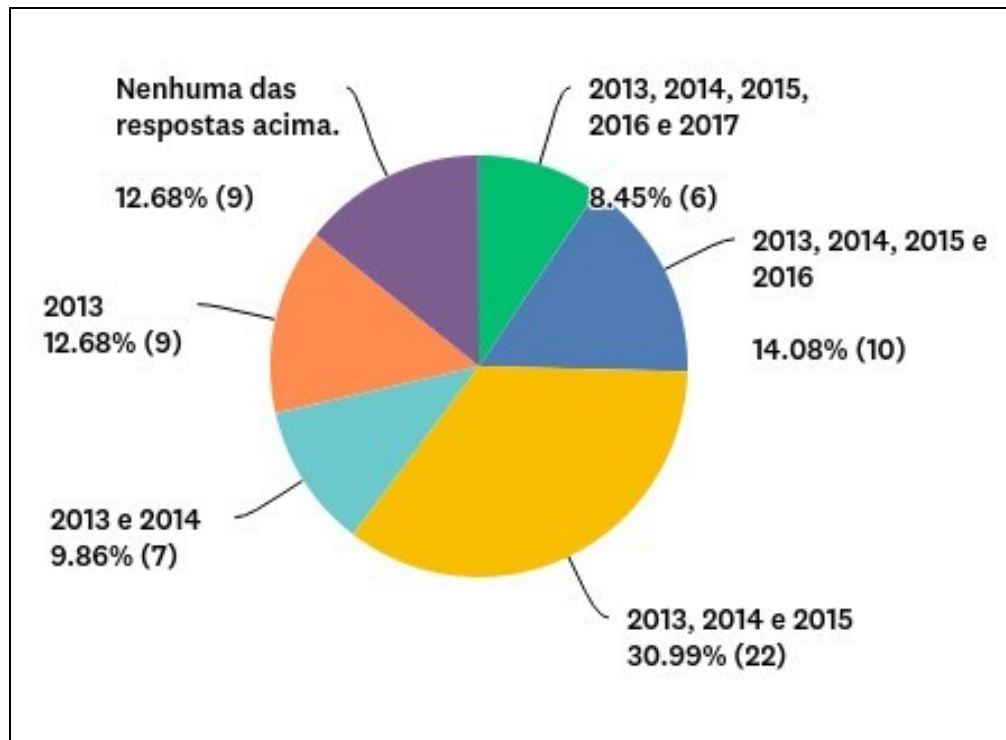
Era esperado que alcançássemos com este questionário cerca de cem professores cursistas, tendo em vista a rotatividade de participantes de 2013 até 2017. Ao final de três meses alcançamos 71 participantes respondendo ao questionário, o que consideramos uma amostra já favorável.

Procurando significar os dados quantitativos, assim como problematizado estes dados a partir da percepção das coordenadoras locais sobre os (des) caminhos do PNAIC ao longo dos anos, elaborei um questionário na plataforma *surveymonkey*, de forma gratuita, objetivando conhecer as repercussões do pacto no município.

A primeira pergunta do questionário inquiria sobre o período em que o professor entrevistado havia cursado o PNAIC.

É possível observar, no gráfico a seguir, que a maior concentração de participantes encontrase no primeiro ano do programa no município - 54 participantes, quando a ênfase da formação estava focada em alfabetização, leitura e escrita.

Gráfico 1. Período em que o professor participou da formação do PNAIC



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

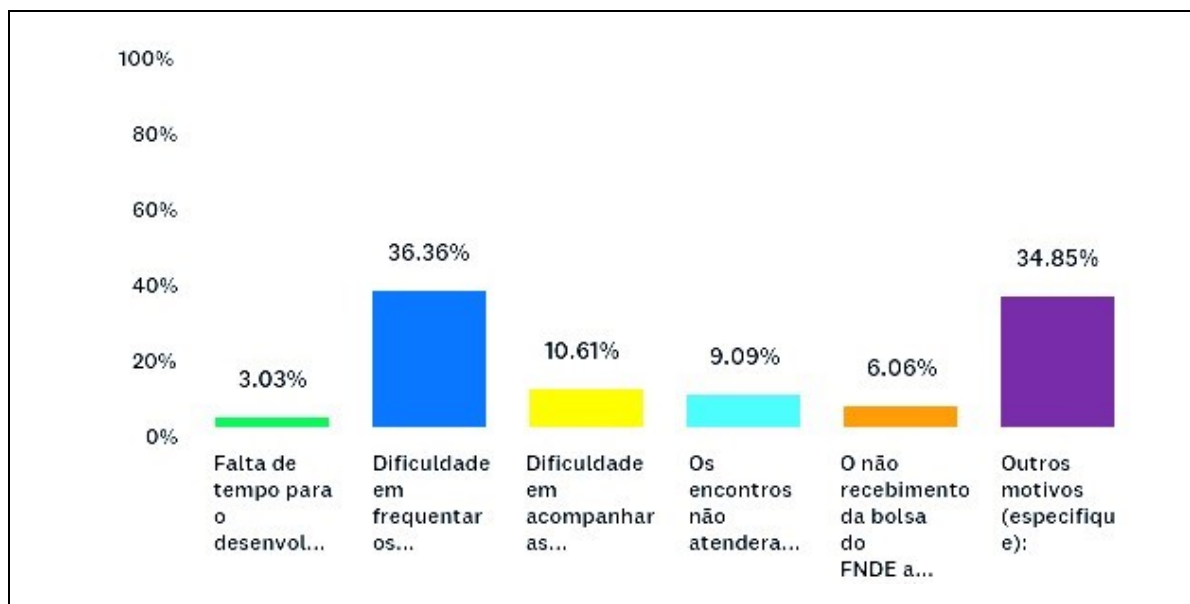
Corroborar-se, então com a tese de que o PNAIC em Duque de Caxias teve sua maior adesão neste ano de 2013, quando foram abertas 29 turmas só no município. Dos 71 respondentes, 63 assinalaram uma das opções. Entende-se, então, que os oito respondentes que ignoraram a pergunta não participaram em 2013 e que o item de múltipla escolha formulado - nenhuma das respostas acima - não os contemplou.

A segunda pergunta estava diretamente ligada aos motivos pelos quais os professores teriam deixado de participar das formações ao longo dos cinco anos observados nesta pesquisa.

Podemos observar inicialmente que as respostas justificando a desistência ao longo dos anos esbarram-se em duas questões. A primeira delas, no fato dos encontros acontecerem aos sábados, fora do horário de trabalho, o que dificultou a continuidade nos primeiros três anos de curso. A segunda questão, podemos inferir que se trata do fato de que a partir de 2016, quando os encontros passaram à acontecer de forma remota, numa plataforma à distância, exigiu-se que os professores participassem das web conferências em horários pré-determinados

Ressalta-se ainda que neste mesmo período o programa deixou de oferecer a bolsa de estudos do FNDE, o que também se apresentava um incentivo à permanência no programa.

Gráfico 2. Motivos pelos quais os professores teriam deixado de participar das formações nos anos subsequentes



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

As alegações dos 23 professores sobre outros motivos que os impediram de participar da formação ao longo dos anos é bastante diversificada. Uns alegaram que o modelo adotado nas

formações a partir de 2015 gerou um desestímulo, outros afirmam terem priorizado estudos pessoais e, ainda, outros assumiram cargos de direção na escola, deixando a sala de aula no período.

É interessante observar que a falta de tempo para desenvolver, junto aos estudantes, as atividades propostas na formação foi uma justificativa de apenas dois professores, assim como o fato de deixarem de receber a bolsa de estudos do FNDE.

O fato destes motivos não estarem diretamente ligados, em sua maioria, à uma insatisfação em relação às formações é algo que nos levará a observar, mas amiúde na pesquisa, no contato com os professores cursistas na pesquisa de campo que não haviam críticas contundentes sobre a não validade das formações, ao contrário, todas as professoras afirmavam o prazer de participar das formações nos três primeiros anos de implementação do programa.

Nas conversa com a coordenadora local do pacto no município em 2015, observamos juntas que o número de participantes só se manteve estável até 2014. Nos anos seguintes, a adesão foi sendo diminuída, por conta da demora do governo federal em planejar o seguimento do programa.

Um exemplo claro ocorreu logo na formação em 2015, que começou em nível nacional apenas no segundo semestre.

Em conversa com a coordenadora local do PNAIC daquele ano, percebemos que a não desistência de grande parte dos professores neste ano pode ser justificada pelos esforços da coordenação do município em garantir outros espaços formativos no período.

Um destes espaços, em nível macro no município, foi promovido por meio do CPFPPF⁴⁵ - um ciclo de oficinas no primeiro semestre de 2015 - buscando garantir a formação dos professores neste período em que o PNAIC ficou aguardando novas diretrizes por parte do MEC.

No ano de 2016, quando o PNAIC assume uma parte da formação à distância, deixando a exclusividade dos encontros presenciais, o número é diminuído drasticamente. Em conversa com a coordenadora local do ano de 2016, a mesma justifica ainda o fato de ter ocorrido naquele ano uma greve de altas proporções no município, tendo em vista os atrasos nos pagamentos de salário, que chegou a três meses, naquele ano.

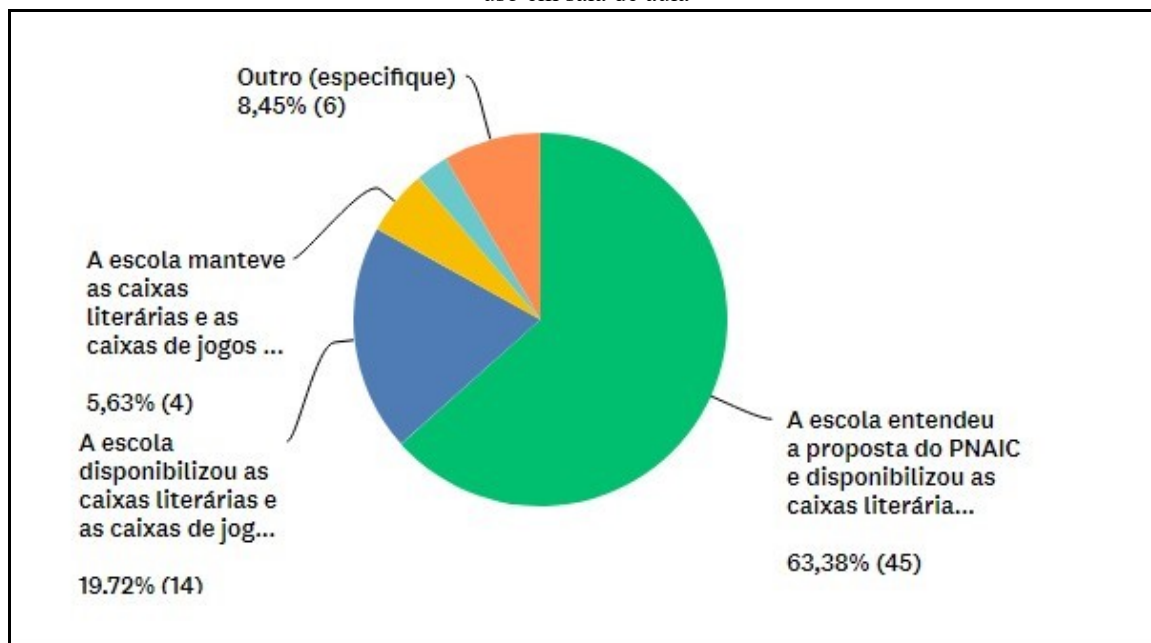
⁴⁵ Centro de Pesquisas e Formação Continuada Paulo Freire, órgão da SME responsável pela formação dos profissionais que atuam na Rede, assim como pelo acompanhamento das pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito do município.

Como servidora do município, corroboro com as palavras da coordenadora local, pois se tornava inviável, naquele ano, a realização de atividades tendo em vista o agravamento do desequilíbrio financeiro, por parte dos professores, pelo não recebimento de salários.

Prosseguindo nas respostas dos professores às questões levantadas pelo *survey*, ao serem questionados sobre a disponibilidade de materiais nas salas de aula no período de adesão ao pacto - um dos eixos do PNAIC dizia respeito à distribuição de materiais didático-pedagógicos exclusivos para uso em sala de aula - as respostas apontaram para um entendimento, por parte da maioria das equipes diretivas das escolas.

É possível visualizar a questão do uso dos materiais no gráfico a seguir:

Gráfico 3. Utilização dos materiais de apoio disponibilizados às escolas ao longo das formações do PNAIC para uso em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

A grande maioria dos professores afirmou ter recebido as caixas com o acervo de leitura literária e os jogos pedagógicos para uso nas respectivas turmas. Outros afirmaram que os materiais estavam dispostos em locais acessíveis, onde poderiam requisitar no cotidiano das aulas.

Entretanto, doze professores afirmaram que não tiveram acesso aos materiais, justificando, inclusive, falas das direções que, se a escola não tinha recebido materiais para todos, então estes ficariam na sala de leitura, para uso exclusivo da profissional responsável pelo trabalho de dinamização de leitura literária na escola.

Um destes professores relata ter encontrado os materiais enviados pelo programa aos cursistas, apenas no segundo ano de formação, guardados num almoxarifado, com total desconhecimento da equipe da escola sobre o conteúdo destes.

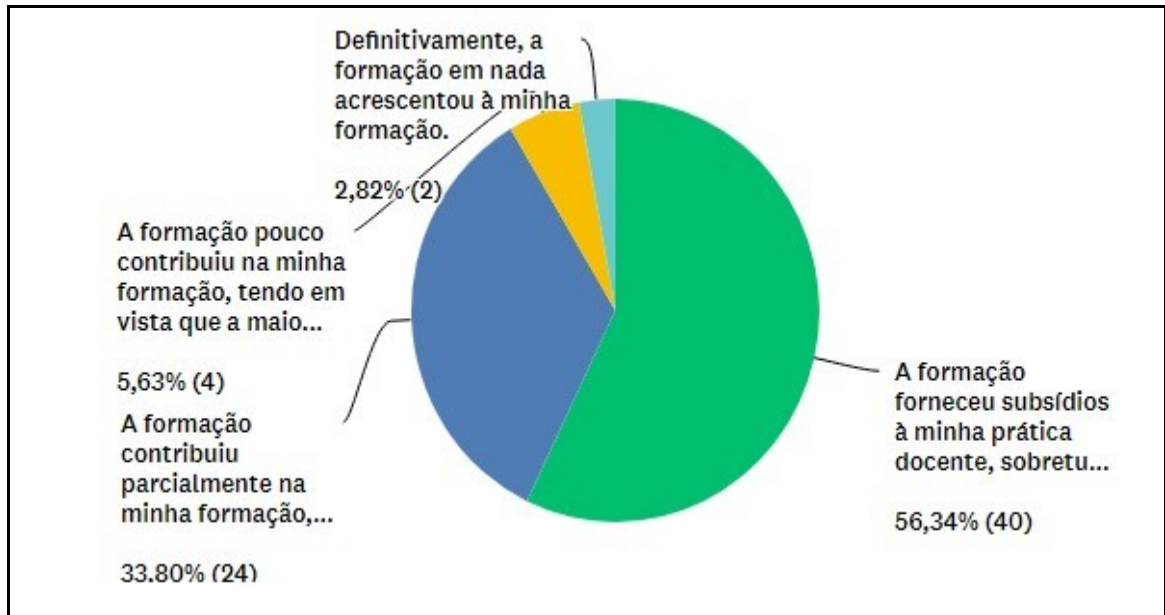
Relatos como este aconteceram nas conversas com as professoras de duas das escolas observadas na pesquisas. As mesmas tiveram que fazer valer, com veemência, o recebimento dos materiais didáticos para usos em sala de aula. As equipes pedagógicas destas duas escolas não tinham ciência do PNAIC, nem das formações, nem dos materiais didáticos que seriam disponibilizados. Nestas escolas, como veremos na próxima parte do texto, as orientadoras permaneceram à margem do programa, não acompanhando as professoras cursistas.

A pergunta seguinte proposta pelo questionário dizia respeito à questão que levantamos nesta investigação; versava sobre as repercussões do PNAIC nas práticas cotidianas dos professores regentes de turma do Ciclo de Alfabetização.

A resposta que contemplou a maioria dos entrevistados foi a de que a formação forneceu subsídios à prática docente, sobretudo no que concerne a rotinas, sequências e projetos didáticos interdisciplinares, construção e utilização de jogos didáticos, valorização da leitura literária e da alfabetização matemática.

Os 24 professores que atestaram um atendimento parcial às suas expectativas alegaram que a formação apenas consolidou aspectos que já realizavam em suas rotinas como professores alfabetizadores, o que poderemos observar nas conversas com os professores nas escolas.

Gráfico 4. Aproveitamento da formação do PNAIC na prática cotidiana dos professores entrevistados

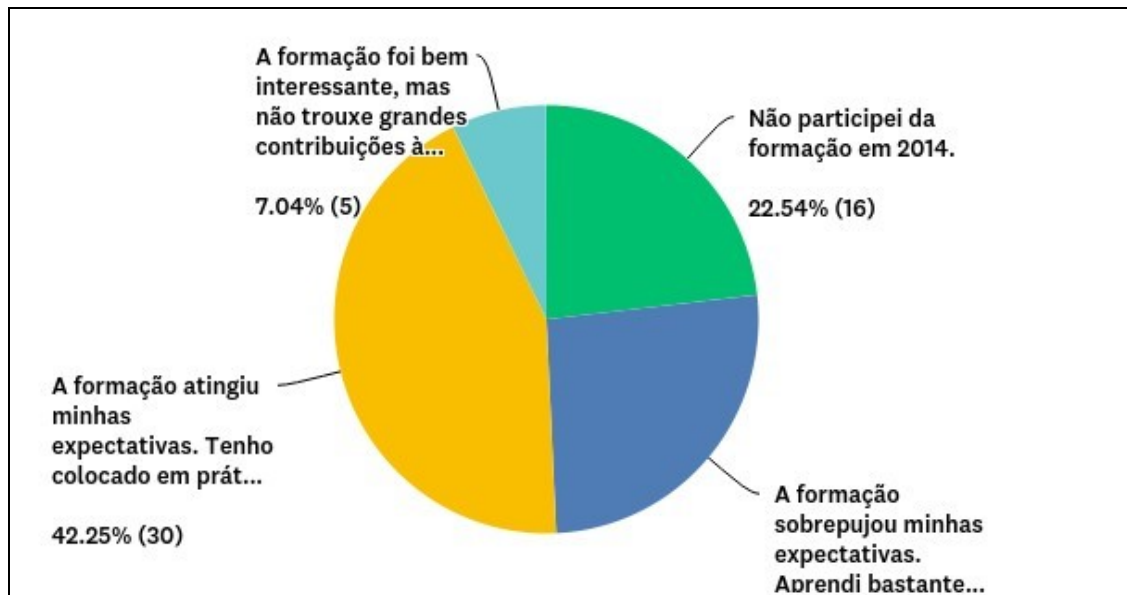


Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

No campo destinado aos comentários, dois professores ressaltaram o trabalho realizado em 2014, quando o PNAIC teve sua ênfase na alfabetização matemática. Embora a próxima seja uma pergunta exclusiva para este ano, se tornou notório entre os professores à época, as contribuições daquela formação, em especial, o que justifica a antecipação destas duas respostas.

Sobre o foco do programa em 2014, na alfabetização matemática, subsidiada por cadernos pedagógicos e produção de materiais didáticos, dos participantes da pesquisa que participaram da formação do PNAIC 2014, apenas 5 alegaram não vislumbrarem grandes contribuições à sua prática docente. Grande parte dos professores cursistas atestou o caráter inovador da formação, ressaltando esta característica nos comentários, com uma grande valorização dos materiais trabalhados nesta etapa formativa, como podemos observar no gráfico:

Gráfico 5. Sobre a validade da formação em Alfabetização Matemática, foco do PNAIC 2014



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

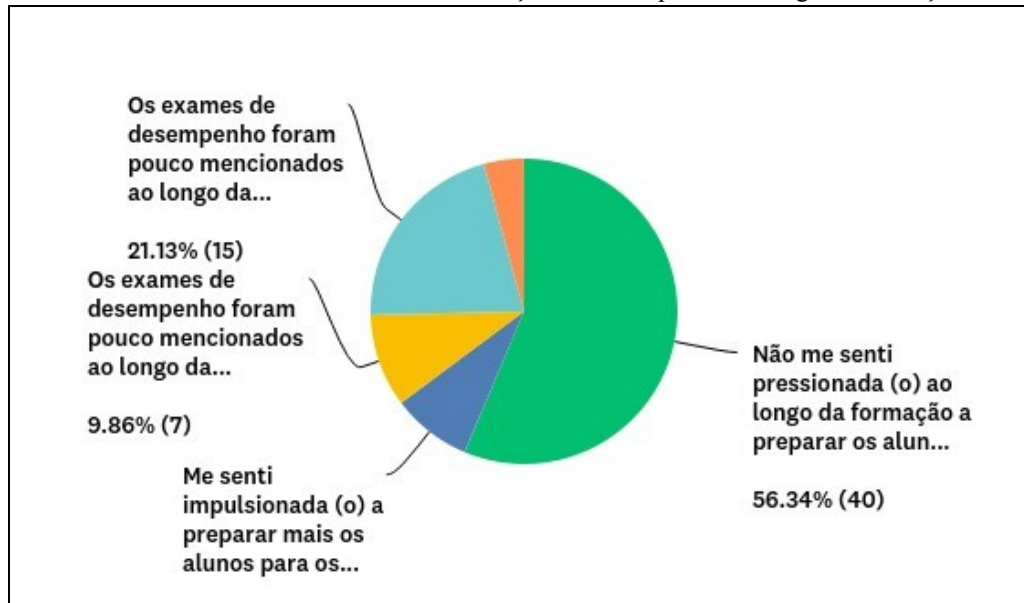
A pergunta seguinte, com os resultados clarificados no gráfico 6, dizia respeito às correlações entre o pacto e a política de avaliação externa, executada concomitantemente, como um dos eixos de sustentação do PNAIC.

Em sua grande maioria, observamos que os professores alegaram não se sentirem pressionados pelos orientadores de estudos a preparar os estudantes para as avaliações externas ao longo das formações. Atestaram que, ao contrário, a ênfase foi dada à avaliação formativa e ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Sete professores alegaram não terem sofrido pressão nas formações, mas, sim, nas próprias escolas em que estavam lotados, sendo constrangidos a preparar os estudantes para os exames por meio da prática de simulados.

Cinco professores escolheram a opção que afirmava terem se sentido impulsionados a preparar mais os estudantes para os exames de desempenho, tendo em vista que estavam participando de uma formação em nível nacional. Esta percepção de um monitoramento e controle da execução dos exames externos poderia ter sido observada claramente na plataforma do SIMEC, onde aos professores era solicitado que preenchessem dados relacionados à avaliação de cada um dos seus estudantes.

Gráfico 6. Sobre a ênfase dada aos exames de avaliação de desempenho ao longo da formação do PNAIC



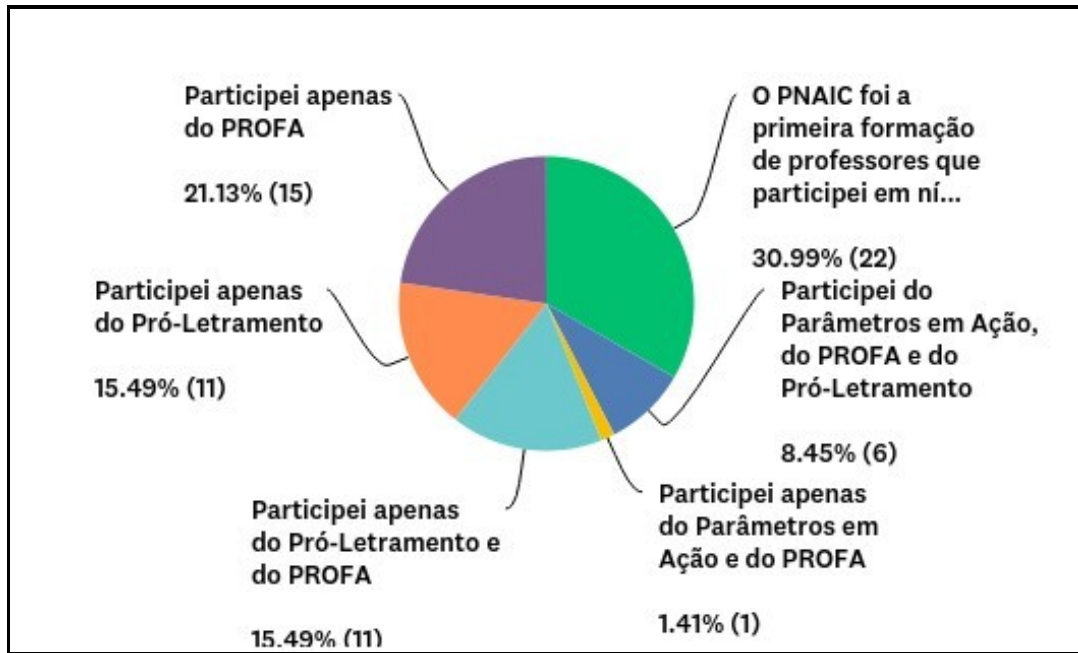
Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

A sétima questão observada no *survey* dizia respeito ao perfil formativo dos professores que aderiram ao pacto.

Tal questionamento partiu da própria vivência da pesquisadora, ao longo de 27 anos na rede onde a pesquisa foi realizada, sabedora da existência de três grandes formações, em nível nacional, desenvolvidas no município tendo como público-alvo os professores alfabetizadores. Cabe lembrar, como já mencionei anteriormente, que estas formações não tiveram chamada pública no sentido de possibilitar a participação de todos os alfabetizadores, como incentivo da bolsa de estudos, pelo FNDE.

Foi interessante observar que o número de professores que participaram da pesquisa que já vinham de outras formações era bem expressivo. Apenas 22 professores atestaram ser esta a primeira formação em nível nacional. Podemos inferir que o investimento em formação é algo inerente a este grupo de professores, desejosos de realizar uma formação continuada para atuarem no Ciclo de Alfabetização.

Gráfico 7. Formação de alfabetizadores em nível nacional das quais o entrevistado tenha participado.



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma online *surveymonkey* em setembro de 2019.

Na parte destinada aos comentários, sete professores atestam ter participado de duas formações em nível municipal, entendendo terem sido estas omitidas no questionário. Este fato nos remete às últimas indagações feitas no *survey*, sobre outras formações nas quais teriam participado em nível municipal, antes de cursar o PNAIC.

Nesta penúltima pergunta, onde deveriam mencionar formações promovidas pela SME local, das quais tivessem participado, dos 71 professores que participaram do *survey*, 26 mencionaram a Formação em Alfabetização Plena (FAP) e o Alfalettrar, duas iniciativas da rede municipal nos anos anteriores ao PNAIC, uma inspirada no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e outra, inspirada no programa Pró-Letramento.

Em uma última pergunta, ao serem perguntados se estariam participando de alguma outra formação em alfabetização, após o PNAIC, apenas cinco professores responderam de forma afirmativa, três deles cursando pós-graduação lato sensu em alfabetização, outro cursista nos estudos de doutoramento, com ênfase em alfabetização e um outro alegou estar participando de um curso de alfabetização via cartas, com a professora Rosaura Soligo.

Apenas dois professores alegaram participar de assessorias pedagógicas na rede municipal com vistas à alfabetização dos estudantes. Todos os demais assentiram ter sido o PNAIC a última formação da qual participaram.

Corroborando este resultado com os dados relativos ao aproveitamento das formações do PNAIC na prática cotidiana, começamos a observar indícios de que a formação do PNAIC trouxe uma certa inovação no que concerne às práticas alfabetizadoras, sobretudo no que concerne à leitura e escrita. Nas conversas com os professores, outras pistas nos sugerem em que medida esta formação pode ter agregado novos conhecimentos aos professores participantes.

3.3 A opção pela atuação da política no cotidiano das escolas a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016)

Estudos mais recentes de Stephen Ball asseveram que o ciclo de políticas⁴⁶ não se propõe a descrever o modo como as políticas são implementadas mas, sim, atuadas nos contextos aos quais elas se destinam:

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (enactment). Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.305).

Me identifiquei sobremaneira com estes estudos, quando chamam a atenção para os perigos de lidarmos com a implementação das políticas, invisibilizando os sujeitos, professores e - como não? - "um elenco cada vez mais diversificado de 'outros adultos' que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que 'implementam'." (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.13)

Neste intuito procuro problematizar os atravessamentos da política - PNAIC - na prática dos professores, seguindo as pegadas deixadas por Ball, Maguire e Braun (2016), por meio de uma pesquisa de como as políticas podem ser tornar vivas e atuantes, ou não, no cotidiano das

⁴⁶ Ball (2006) propôs inicialmente um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados e Contexto da Estratégia Política. Os três primeiros seriam os contextos principais, que estariam inter-relacionados. Esses contextos se dariam em arenas, campos de disputa, influenciados por grupos de interesses. No contexto da prática a política estaria sujeita à interpretação e recriação e por meio da atuação dos sujeitos neste contexto os efeitos e desdobramentos da política poderiam provocar mudanças e transformações na política original.

escolas. Este me pareceu um caminho bem promissor para conseguir traçar esta ponte entre o macro e o micro na investigação que desenvolvi.

Ao investigar o PNAIC, observei como os professores estariam reinterpretando a política no cotidiano das escolas o que, de certa forma, já vinha fazendo intuitivamente desde minha atuação como orientadora de estudos, nos anos de 2013 a 2015. Desta vez, longe do ambiente formativo, onde interagira apenas com os professores, teria a oportunidade de conhecê-los em seus cotidianos, nas salas de aula, interpretando, reconfigurando e recontextualizando os conteúdos apreendidos nos encontros com seus pares.

Entendendo que o levantamento de dados com professores próximos poderia limitar as possibilidades de enxergar outros movimentos, procurei as coordenadoras dos anos de 2015 e 2016/2019, solicitando auxílio na escolha dos professores e escolas para a pesquisa, para além da turma 1, na qual atuei nos dois primeiros anos⁴⁷ como orientadora de estudos.

Me encontrei novamente, reconhecendo nas indagações dos autores meus próprios questionamentos:

Há também um problema ontológico aqui, ou melhor, dois. Em primeiro lugar, que tipo de professores são evocados nesses relatos e análises? Muitas vezes, eles são construtores de sentidos de recortes de papelão, apenas demasiadamente lineares e racionais, muito focados e lógicos, muito limpos e antissociais. Em segundo lugar, qual é a relação entre o professor e a política? Os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que e quem são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os. Há uma complexa teia de interpretações, traduções, "leituras ativas" e trabalhos de "escrita" ao redor da política (LENDVAI; STUBBS, 2006) e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de professores. (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.17)

Nas conversas com as coordenadoras, pude perceber que havia uma diversidade enorme de cursistas, com os quais poderia estar interagindo e trazendo para a pesquisa. Professores de todos os distritos do município, com experiências diferenciadas estavam ali à minha frente, nas listagens do Sistema de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), plataforma de gerenciamento da política. Como proceder a escolha?

Neste sentido é importante ressaltar que muito embora os orientadores de estudos (grupo no qual me incluo), tenham participado de uma mesma formação e planejado os encontros de

⁴⁷ Nos anos de 2013 e 2014, fui orientadora de estudos de uma mesma turma, aos sábados. No ano de 2015 fui orientadora de estudos de uma outra turma, num dia de semana à tarde.

formação de forma coletiva, cada orientador de estudos tinha total liberdade na preparação dos encontros com os professores.

Mais uma vez, me reporto às leituras que realizei, sobre o cuidado que deveria ter em não realizar um estudo que homogeneizasse e descontextualizasse escolas e professores, pois

Em muitos desses estudos, não há reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas. A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, a alteração do papel, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os estudantes com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes, levados em consideração. Nem esses estudos geralmente transmitem qualquer sentido na forma como as políticas se encaixam na textura geral e nos ritmos de trabalho dos professores - as diferentes épocas do ano nas escolas e o cansaço mortal com os quais os professores muitas vezes lidam. esse é um mundo predominantemente racional e sem emoção. O choque de personalidades, a dedicação e o empenho, a ambição e a estafa, o humor e os momentos de cinismo de frustração são todos apagados. (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.16 e 17)

Nesta reflexão, considere a possibilidade de conversar com professoras, pelo menos uma de cada distrito do município que tivesse cursado o PNAIC, pelo menos, nos três primeiros anos do programa, justificando terem sido os três anos de maior alcance da política.

Apresento, a seguir, uma breve caracterização sócio geográfica do município, para um melhor entendimento do contexto de atuação desta política no município.

Duque de Caxias se apresenta, nos documentos oficiais como um município de grandes disparidades econômicas e sociais pois, ao mesmo tempo em que possui o 3º maior Produto Interno Bruto Nominal⁴⁸ (PIB) do Estado do Rio de Janeiro, se apresentando como a 17º maior economia municipal no Brasil⁴⁹, mantém um médio Índice de Desenvolvimento Humano⁵⁰ (IDH-M), de 0,711, que o coloca na 49ª posição na listagem do IDH - M estadual.

⁴⁸ O PIB - Produto Interno Bruto é um indicador que mede a produção de um país, levando em conta três grupos principais: I- Agropecuária, formada por Agricultura, Extrativa Vegetal e Pecuária; II- Indústria, que engloba Extrativa Mineral, Transformação, Serviços Industriais de Utilidade Pública e Construção Civil; e III- Serviços, que incluem Comércio, Transporte, Comunicação, Serviços da Administração Pública e outros serviços. O PIB identifica a capacidade de geração de riqueza do município, que no caso de Duque de Caxias representa 13,86% do PIB da Região Metropolitana.

⁴⁹ Dados registrados na página <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html?>> e comentados em reportagem publicada na Agência Brasil de notícias em 01/05/12, disponível em <<http://memoria.abc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-05-01/um-dos-15-municipios-mais-ricos-do-paisduque-de-caxias-e-antiexemplo-na-area-de-saneamento>>

⁵⁰ O IDH-M permite medir o desenvolvimento de uma população além da dimensão econômica. É calculado com base na: renda familiar per capita (soma dos rendimentos dividido pelo número de habitantes); expectativa de

Sua população, segundo dados do IBGE, foi estimada em 919.596 pessoas em 2019.

Localizado na região metropolitana, Duque de Caxias é um município considerado periférico em relação à capital do estado, entendendo, na percepção que tive ao longo do mestrado acadêmico realizado no PPGCEC, o conceito de periferia como de

um lugar, para além do geográfico, onde são vivenciadas práticas distintas, numa perspectiva relacional (entre pessoas) e contextual (em sua própria história e cultura), constituído como um lugar de potencialidades, não obstante as adversidades impostas pela ausência de infraestrutura urbana, má-distribuição de renda, precariedade na oferta de bens e serviços. (LINO, 2014, p.29)

Geograficamente, Duque de Caxias está acessível aos diversos municípios da Baixada Fluminense e Região Serrana, assim como à capital, dados que serão ressaltados na última parte desta tese, nas conversas realizadas no campo:

Figura 7: Localização de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro



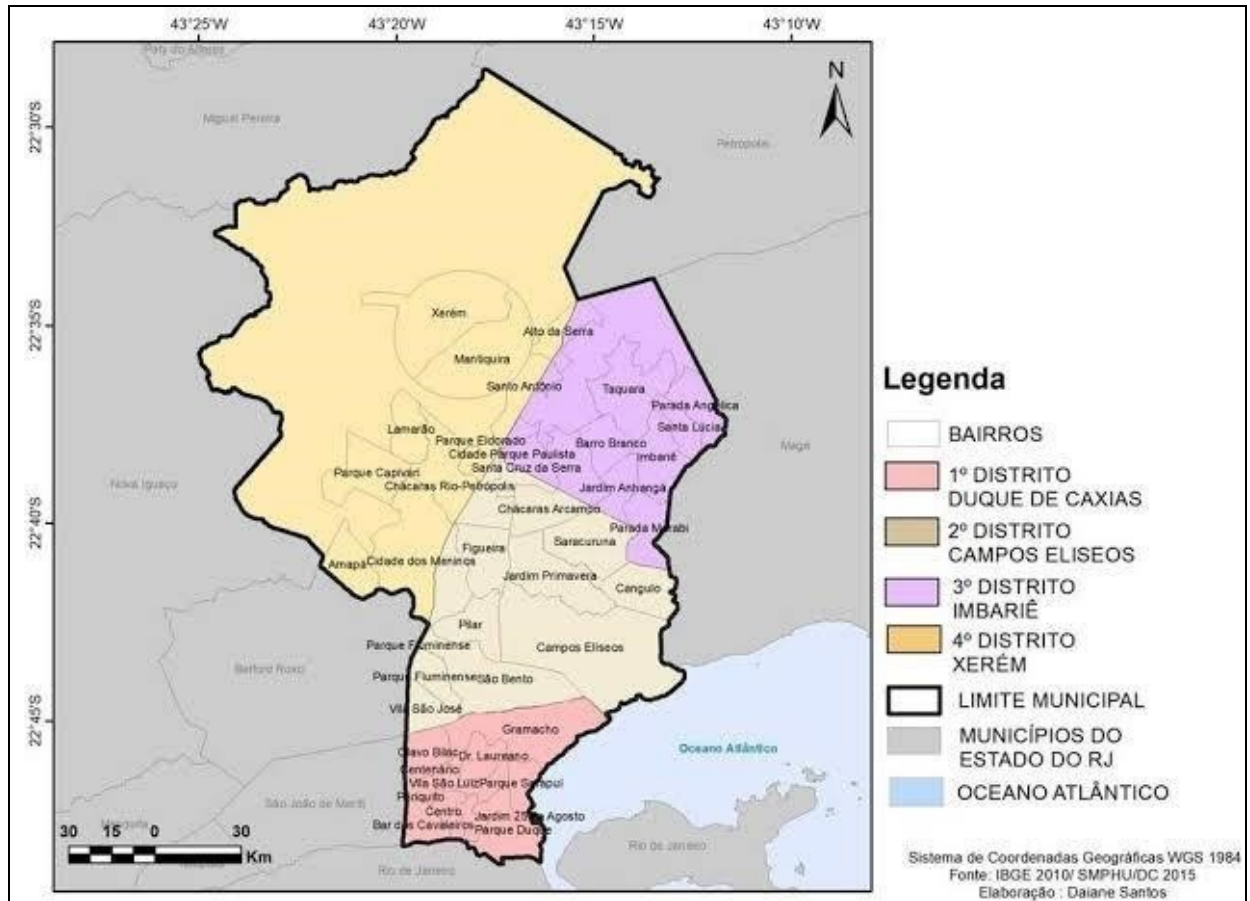
Fonte: <http://spe-gge-rj.blogspot.com.br/2010/11/divisao-regional-gge-rjspe.html>

A figura a seguir nos auxilia na visualização do município e seus respectivos distritos. Das 178 escolas e creches que compõem a rede, em relação ao ensino fundamental, existem 48 escolas

vida dos moradores (esperança de vida ao nascer); taxa de alfabetização de maiores de 15 anos (número médio de anos de estudos da população local).

localizadas no 1º distrito, 48 no 2º distrito, 28 no 3º distrito e apenas 21 no 4º distrito, incluindo as escolas do campo, localizadas em áreas rurais:

Figura 8: Mapa de Duque de Caxias por Bairros e Distritos



Fonte: Mapa IBGE.jpeg⁵¹

Dos participantes do levantamento realizado pelo *survey*, 24 dos professores respondentes estavam lotados em escolas do 1º distrito ao longo da formação, 24 em escolas do 2º distrito, 8 em escolas do 3º distrito e 13 em escolas do 4º distrito. Apenas 4 respondentes não quiseram identificar o distrito onde atuavam como professores regentes no período em que cursaram o PNAIC.

A partir destes dados, comecei a desenvolver a ideia de uma pesquisa nas unidades escolares, onde estaria conversando com professores alfabetizadores dos quatro distritos do município, observando-os em suas respectivas salas de aula, objetivando perceber como o PNAIC repercutiu no cotidiano escolar.

⁵¹ Disponível no aplicativo *google* fotos em:

<https://www.google.com/imgres?imgurl=https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Mapa_IBGE.jpg&imgrefurl=https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_IBGE.jpg&tbnid=2E9RVfzRw1RM&vet=1&docid=sPoVMS2cnTkUbM&w=1024&h=724&source=sh/x/im>

Levo em consideração que o processo de produção das culturas escolares opera de uma forma tão singular, que seria impossível coletar os dados de forma aleatória, sem considerar a complexidade e as condições observáveis no levantamento destes, assumidas pelos profissionais no cotidiano das salas de aula.

Por conta da divisão geográfica do município escolhi uma professora por escola, uma de cada distrito, fazendo menção aos estudos de Lauder, "escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites" (LAUDER *apud* BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.23)

Nesta decisão de realizar pesquisas com e nas escolas precisei submeter o projeto de tese ao CPFPF para que fosse analisado pelo comitê de ética em pesquisa. Apenas após esta autorização, que está anexada⁵¹ a este trabalho, recebi as cartas de apresentação⁵² às escolas, me dirigindo até elas.

O processo de entrada nas escolas foi muito interessante, tendo em vista as diferentes expectativas que trazia, mesmo sendo profissional da rede pesquisada, em realizar a investigação em contextos diversos aos já conhecidos por mim. Estaria entrando em escolas reais, em salas de aula únicas, com todos as sortes e entraves à frente. Este olhar sobre os contextos em que ocorre a atuação das políticas, entendendo-os como específicos mas, ao mesmo tempo, dinâmicos, também é compreendido pelos autores em sua preponderância no processo de pesquisa:

O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter. No decorrer do trabalho de campo, tornando-nos alertas para a proeminência do contexto em muitas das decisões e das atividades de políticas nas escolas. (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.63)

Na escola do primeiro distrito, a direção já me encaminhou diretamente à sala da professora, sem maiores conversas, entendendo que "meu negócio" - utilizando a palavra dita - era com ela e não com a escola. Que era uma professora bem severa, mas "muito boa professora".

⁵¹ Anexo A - Autorização para pesquisa na Rede

⁵² Anexo 2 - Carta de apresentação às escolas de pesquisa

Confesso que segurei o riso e, nesta escrita, continuo com Ball, Maguire e Braun discutindo a formação discursiva dessas formas de caracterizar um "bom professor", que seriam "definidas nos manuais de pessoal, anuários para os pais, em diários dos estudantes" (BALL *et al*, 2016, p.187).

Na verdade, a professora, impecável em seus registros, será caracterizada com uma boa professora não por mim, mas pelos maiores interessados no seu trabalho e por quesitos bem diferentes do que os comumente elencados pela gestão da escola: seus estudantes.

O acolhimento na escola localizada no segundo distrito, onde acompanharia uma das professoras do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, superou minhas expectativas. Todas as demais professoras do turno da tarde se mostraram desejosas de serem acompanhadas por esta investigação.

Expliquei as dificuldades que teria, devido ao tempo e distância daquele unidade, que me impediria de fazer visitas mais constantes, onde poderia estar registrando o trabalho das professoras no curso da investigação. Por fim, acabei acompanhando mais de perto uma professora, mas também incorporo ao texto observações e conversas com mais duas professoras que atuavam em turmas do mesmo ano de escolaridade.

Interessante observar como os profissionais relacionam-se e interagem com a política de formas diferentes. Na primeira visita à escola localizada no terceiro distrito a diretora da unidade, assim que recebeu a carta de apresentação foi logo dizendo que também tinha sido cursista do PNAIC, mas achava que o mesmo já tinha acabado, não entendendo o porquê de eu estar ali querendo acompanhar uma professora. A ideia de que, mesmo que acabada, o que não era o caso do PNAIC em Duque de Caxias, a política tinha um fim em si mesma, com prazo de validade vencido, por vezes pode ser recorrente. Os autores com os quais converso nesta parte do texto entendem que "as políticas também têm o seu tempo bem como o seu lugar". Da mesma forma que o ano letivo tem ritmos e pressões que variam, há períodos "quando outras prioridades assumem ou dentro das quais os professores podem pensar sobre essas partes da vida escolar" (BALL *et al*, 2016, p.138).

Demorei um tempo para me fazer entender que o acompanhamento não era com vistas ao monitoramento do trabalho da professora e, sim, uma investigação qualitativa, para fins de divulgação acadêmica do trabalho realizado junto aos estudantes pela professora cursista.

Nesta escola, ao acompanhar a professora previamente selecionada junto à coordenação do PNAIC, acabei me aproximando da professora da sala ao lado, de uma outra turma do segundo ano de escolaridade, incorporando as conversas e observações a este texto.

A escolha da escola do quarto distrito ocorreu por sugestão da coordenadora do PNAIC em 2015, que havia sido orientadora de estudos do programa nos anos de 2013 e 2014. Não havia inicialmente uma professora à qual me direcionaria à pesquisa, por se tratar de uma escola onde todos os professores do Ciclo de Alfabetização, assim como a diretora, a orientadora pedagógica, a dirigente de turno e dinamizadora de informática educativa, haviam participado do programa nos primeiros anos de sua adesão pelo município.

Foi um período muito agradável pois, numa convivência semanal nestas quatro escolas foi possível acompanhar e registrar práticas de professores que vivenciaram a experiência formativa em diferentes turmas do PNAIC Caxias, o que traz riqueza à pesquisa.

Ao listar as palavras que mais ocorriam no decurso da pesquisa, tanto em meus pensamentos como nas observações e conversas que iam surgindo, concomitante às leituras e experiências, fui apresentada por uma colega a um aplicativo que me permitiria criar uma nuvem com as palavras. Para o contorno escolhi a imagem de uma maçã, por saber que na cultura popular ela representa uma homenagem aos professores. Seja numa alusão a Newton e a lei da gravidade ou pela sua presença na tradição oral cristã como a "fruta do conhecimento", ou mesmo ao formato do pentagrama que ela aparenta quando cortada ao meio... são muitas histórias! A mais plausível talvez seja a que diz ser ela o presente ideal para que a professora se alimente na hora do recreio. Me sinto alimentada nos cotidianos escolares e compartilho esta maçã com você, neste intervalo na leitura, antes de prosseguimos com a outra metade desta maçã, *ops*, destes escritos...

Figura 9: Lista de palavras (prática alfabetizadora bem comum)



Fonte: Elaborada pela autora por meio do criador de gráficos *wordclouds.com*

4 – A convivência com as professoras e as crianças do Ciclo de Alfabetização da Rede: a conversa como possibilidade de interlocução com os sujeitos

A sala de aula é instituída quando os textos estão sobre a mesa, quando as regras foram estabelecidas e aceitas, quando as tarefas foram atribuídas. É aí que gosto de dizer que 'a partir desse momento, o que acontece é coisa de todos'. Então se faz um silêncio mais profundo que o normal, e cada um formula suas condições e suas exigências. Chamo isso de o momento constituinte. Também gosto de dizer que 'aqui há algumas coisas, algumas atitudes, algumas maneiras, que não entram, que não contam, que não me vêm à mente e, claro, a pergunta de 'para que isso vai me servir é uma pergunta impertinente'. O silêncio cresce ainda mais, e eu chamo isso de o movimento destituente. E é que, para a sala de aula ser sala de aula, deve-se colocar algumas coisas e afastar outras, e o que se ativa é tão importante como o que se desativa, o que se constitui como o que se destitui. Além disso, também digo que 'aqui ninguém manda, nem nós mesmos; aqui as únicas coisas que são soberanas são ler, escrever, conversar e pensar, isto é, estudar; aqui as coisas que são soberanas são a leitura, a escrita, a conversação e o pensamento, quer dizer, o estudo; aqui as

coisas não têm função, não servem para nada, e é por isso que podemos usá-las livremente'. Agora sim é que a sala de aula não é, não pode ser, não deve ser um lugar qualquer. Chamo isso de o momento da proclamação da sala de aula como território liberado.

Jorge Larrosa

Seria possível a conversa com uma metodologia numa investigação que se remete às repercussões de uma política pública em larga escala, como foi o PNAIC? Em que medida as informações registradas, provenientes de encontros intencionais, mas não previsíveis, onde éramos constantemente surpreendidas pela novidade poderia captar tais repercussões?

É sobre esta novidade que converso nesta etapa da investigação.

Embora com 27 anos de atuação nesta rede de ensino, embora orientadora de estudos do PNAIC por três anos, com um olhar orgulhoso ambientado nas observações, tenho aprendido que as surpresas na convivência com professores e estudantes não são passíveis de descrição; uma descrição que excluiria o olhar dos participantes, impregnados de suas próprias descobertas e impressões nas vivências cotidianas.

Neste caminho aprendo constantemente com os colegas da UNIRIO⁵³, quando escrevem sobre esta metodologia:

defendemos que a conversa é uma possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido, do formativo. Não a abertura para um descritivismo ou interpretacionismo, mas uma abertura viva para dela sairmos diferentes de quando entramos. A conversa como partilha de uma questão comum, de uma inquietação comum. Dar voltas em torno de uma problemática cuja discussão nos afeta. dar voltas com o outro. deitar a atenção sobre uma questão, uma problemática, uma pergunta. (RIBEIRO et al, 2016, p. 172, 173)

Desde a escolha das escolas e, muito mais, quando em companhia das professoras e seus estudantes, estava clara para mim a possibilidade de vislumbrar aspectos que me foram impossíveis de observar, como orientadora de estudos nos encontros formativos do PNAIC.

Por mais que os professores trouxessem relatos a cada encontro, produções dos estudantes ao longo das formações, a sala de aula se apresentava em toda a sua riqueza; e eu queria saber mais sobre aquelas professoras. Elas atuavam desta forma antes do PNAIC? Suas práticas foram alteradas ao longo dos encontros formativos? Posso dizer que uma coisa foi levando à outra... uma análise da política, por meio dos documentos, uma identificação dos possíveis efeitos, por meio do *survey* e, enfim...chego e converso!

Continuo dialogando com colegas pesquisadores no sentido de compreender este caminho que escolhi trilhar, entendendo que

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo. Por isso o compromisso de investigar com e não sobre o outro. Com por que, ao assumir essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os/as "habitantes", os/as praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que aí vivem diariamente? (RIBEIRO et al, 2016, p. 172, 175)

⁵³ Faço menção especificamente, aqui, às investigações desenvolvidas e defendidas por colegas participantes do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO), coordenado pela Professora Dra Carmen Sanches Sampaio.

A partir das leituras de Ginzburg (1989), pude registrar aqui aprendizados que talvez fossem ignorados ou invisibilizados numa pesquisa com os mesmos objetivos, mas que fosse tecida por outros instrumentos; práticas que talvez não fossem passíveis de categorização, conquistas consideradas menores, mas nem por isso não celebradas nos cotidianos das salas de aula por professores e estudantes, neste grande acontecimento, que é o *aprenderensinar!*

As narrativas, assumidas como contação de histórias nesta tese refletem o desejo de "dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte", como expressa Certeau: "se se afirma que essa arte só pode praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática . Será uma arte de dizer." (2014, p. 140). Neste sentido, as experiências que narro a partir das conversas com as professoras procuram compreender essas vivências cotidianas em suas singularidades.

Certeau (2014), teorizando sobre esta arte, traz importantes estudos teóricos que foram construídos e expressos por meio deste procedimento, para explicitar a possibilidade de um discurso em histórias:

A narrativização das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou 'relatos'. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (análise de 'casos', histórias de vida ou de grupos, etc) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, "ditos etc). Aparece aí sempre de novo. Não seria necessário reconhecer a legitimidade 'científica' supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que 'uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas', como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (...) Isto seria sobretudo restituir importância 'científica' ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre 'narra' as práticas. (CERTEAU, 2014, p. 141)

A opção por narrar as conversas com as professoras, tão receptivas sem receios de desnudar suas práticas, dispostas graciosamente a compartilhar não só tempo e espaço mas, principalmente, seus estudantes me impulsionou a escolher com bastante cuidado um caminho de pesquisa, no entendimento de que

Para falar de práticas, criações e artes na escola será preciso ouvir a palavra de professoras, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar microdiferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo. Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e estudantes. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das 'vias da lucidez e da ação'. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos

contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada” que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas. (DURAN, 2007, p 121;126)

Longe de procurar um rigor normativo, que cerceia a dissonância, que procura explicar o porque as coisas são e acontecem (como se isso fosse possível), procurei trazer para esta produção científica uma possibilidade de vislumbrar a multiforme e colorida vivacidade com que se apresenta o cotidiano escolar,

Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um ‘saber-dizer’ exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplências, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam “as artes de dizer” às “artes de fazer”: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si - do trabalho no serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida à história narrada. (...) O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer.

(CERTEAU, 2014, p. 141, 142)

E é no objetivo de dizer como o PNAIC repercutiu cinco anos após o lançamento do programa, de narrar seus efeitos na prática daqueles que pactuaram com a proposta, trago para conversar conosco nesta tese as professoras Michelle, Mary, Emília, as três Marias e as Marianas, com quem tive o privilégio de conviver na pesquisa com os cotidianos.

4.1. De cursista solitária à parceria com as crianças no processo de alfabetização: experiências em uma turma do Ciclo de Alfabetização numa escola no 1º distrito

Minha primeira conversa com Michelle⁵⁴ se deu numa terça, dia 13 de março. Tinha me apresentado no dia anterior à direção da escola com o encaminhamento da SME e sido conduzida à sala da professora; no entanto, ela já estava com uma atividade em andamento.

⁵⁴ A escolha de nomes que representariam as professoras se deu em forma de homenagem. No caso desta professora, sua admiração por Michelle Obama motivou a decisão. Mulher, negra, solteira, independente, amante das artes e da vida ao livre.

Perguntei se não seria melhor voltar no dia seguinte, um pouco antes da entrada dos estudantes. Ela concordou de pronto e me disse "*Acho ótimo!*"⁵⁵

A franqueza de Michele nas conversas comigo e com as crianças pode ser observada por mim ao longo da investigação, o que me surpreendia de uma forma muito positiva. Compreendendo sua resposta, retornei no dia seguinte.

Neste segundo encontro e primeira conversa, Michelle logo me apresentou a realidade de sua sala de aula e constatei: eu não caberia lá! Literalmente não havia espaço sobrando para que eu me sentasse, pois as mesas e cadeiras eram contadas de acordo com o número de crianças, naquela sala bem apertada. Se faltasse algum estudante eu poderia sentar, mas caso não (o que raramente acontecia) eu deveria ir na sala dos professores pegar uma cadeira e me espremer num cantinho junto com os estudantes.

Eu, acostumada com os espaços físicos precários, não me espantei.

Michelle, no entanto, apresentando um tanto quanto surpresa em meu desejo de estar ali, naquela espaço físico tão limitado, exclamou: "*Tem certeza, Claudia, que quer fazer sua pesquisa de doutorado aqui?*"

Confesso que fiquei muito curiosa sobre o que seria aquele tempo com a professora e estudantes entendendo, com Freire,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (1996, p. 15)

Cabe ressaltar que eu já havia conhecido esta professora cinco anos antes, no primeiro ano de formação do PNAIC, em contatos esporádicos aos sábados, mas não conhecia sua prática em sala de aula. No decorrer das visitas, fui acompanhando sua interação com os estudantes e percebendo os modos pelos quais ela conduzia o trabalho docente.

Nos intervalos de suas aulas, seja um pouco antes do horário de entrada, na hora das refeições, no horário das aulas de informática (que eram ministradas pelo professor de Informática Educativa) eu procurava estar perto de Michelle e conversar sobre sua atuação junto aos

⁵⁵ Relembro, neste relato, que fiz a opção de colocar as falas das professoras em *itálico*, inclusive nas citações acima de três linhas, diferenciando das citações dos autores, marcando esta escrita buscando proporcionar maior fluidez na leitura.

estudantes. Uma conversa que não se dá a partir de perguntas e respostas, mas no cotidiano em que as situações acontecem. Perceber o melhor momento, a melhor maneira, como chegar perto. Dialogar com Michelle, estar junto, compreender, escutar, perceber os movimentos, os interstícios. Compreender utilizando os meus sentidos e entrelaçar-me aos seus sentimentos. Compreender para além do que de uma perspectiva do dizer e ouvir.

Percebia que Michelle tinha muita intimidade com os estudantes; observava que eles se davam muito bem! Essa relação foi o primeiro aspecto que me saltou os olhos tendo em vista a facilidade com que estudantes e professora interagiam, como as atividades fluíam, muitas vezes de forma bem divertida.

Esse imbricamento que a conversa nos possibilita tecer, sem amarras, desatando os nós, me afetou como pesquisadora e professora entendendo, com Larrosa, que uma conversa é, "por definição, plural" e "que em uma conversa não apenas a letra é importante, mas também a música, não apenas o que é dito, mas também como é dito e de onde é dito" (LARROSA, 2018, p. 56).

Michelle me explicou: *"-Olha, eu trabalho nesta escola apenas de tarde. De manhã estou em outra Rede. Na verdade, chego aqui e só tenho contato mesmo com meus estudantes. Então é com eles que compartilho todos os momentos desde o ano passado!"*.

Aquela era uma turma do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, que permanecia com a professora desde o ano anterior, quando estavam no 1º ano, na perspectiva de continuidade, tão preciosa dentro do Ciclo de Alfabetização,

Considerando que a escola em ciclos traz como premissa básica a continuidade, seja em relação à enturmação dos alunos, seja em relação aos professores que acompanham os grupos de alunos nos ciclos, ou em relação à própria organização do tempo no ano letivo. (FERNANDES, 2010, p. 116)

Conversando, Michelle contou que foi a única de seu turno a aderir ao PNAIC, participando da formação nos anos de 2013 até 2015. Sua fala é de que seus interlocutores ao longo dos três anos de formação foram seus próprios estudantes, com quem problematizava as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Curiosa, perguntei se isso a tinha desanimado, tendo em vista que uma das premissas do pacto está no diálogo com os pares, com a orientadoras pedagógica da escola, no sentido de se estabelecer uma rede de mobilização e acompanhamento. Michelle sorriu.

Tocar nestes assuntos relacionados à rotina da escola com Michelle era bem interessante pois ela sempre tinha uma resposta bem humorada sobre essas questões ou, muitas das vezes, abria um largo sorriso ou mesmo respondia com uma expressão fácil bem contundente, sem palavras. Essa troca de olhares era uma boa conversa. E, na dinâmica daquela sala de aula, estes diálogos silenciosos eram constantes.

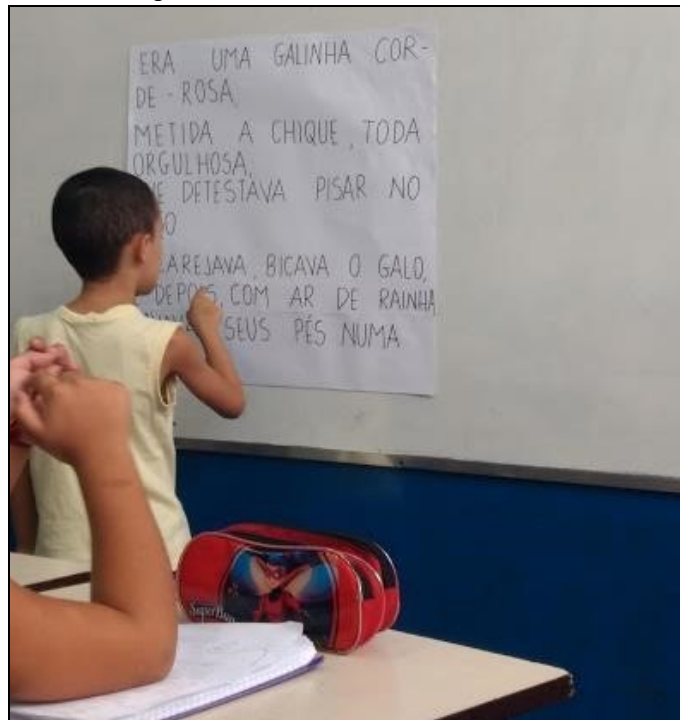
Um dos primeiros registros fotográficos que fiz rendeu uma boa conversa. Tendo ingressando na Rede de Duque de Caxias em 2010, a primeira formação voltada à alfabetização de Michele na rede tinha sido o PNAIC. Na dinâmica de suas aulas ela alegava já desenvolver a maior parte das rotinas em alfabetização, antes da formação do pacto.

No entanto, por meio dos encontros formativos, que tinham como premissa trazer os relatos de como a turma tinha recebido as atividades, Michelle contou que desenvolveu um olhar mais atento às respostas dos estudantes, para além dos enunciados e propósitos de cada tarefa.

"O que antes desenvolvia como atividades de uma rotina em alfabetização", disse Michele, "agora fazia de maneira que pudesse realizar mais intervenções no processo de construção da leitura e da escrita por parte dos estudantes".

Uma das atividades da rotina alfabetizadora era a leitura de textos conhecidos:

Figura 10: Leitura de textos conhecidos



Fonte: Registro pela autora

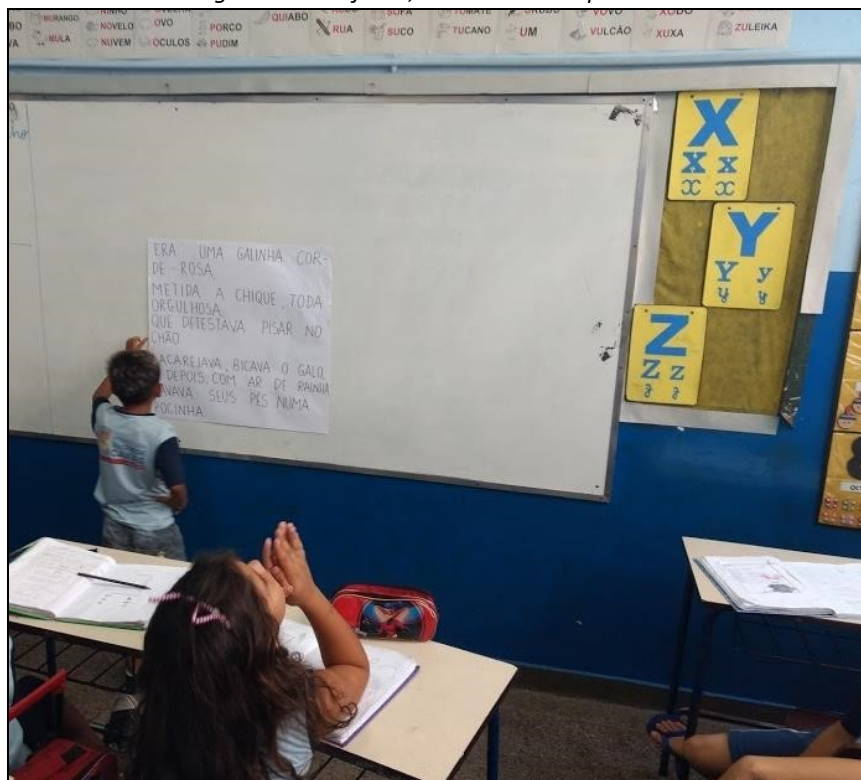
Este era um dos momentos mais esperados pela turma, quando a professora lançava mão de um texto trabalhado naquela semana e solicitava que os estudantes abrissem seus cadernos para fazer a leitura e, em seguida convidava alguns a ir ao quadro fazer a leitura publicamente. Michele explicava aos estudantes que o fato deles saberem o texto de cor os facilitaria na leitura, que seria possível "*ler mesmo sem saber ler!*"

Eu considerei aquele um momento tenso, pois aparentemente, havia crianças que não se sentiam à vontade de ir fazer a leitura em voz alta.

Durante a dinâmica ela me disse: "*- Eles estão fazendo graça. Aqui é assim. Todo mundo vai na frente, todo mundo fala sem medo. Falam até demais, estão fazendo tipo pra você!*"

Sorri e acompanhei este processo. Dentre essas chamadas para os estudantes irem à frente fazer a leitura do texto, acabei registrando um dos momentos mais engraçados que vivi naquela sala de aula:

Figura 11: Por favor, não me chame para ler!



Fonte: Registro pela autora

Eles realmente se divertiam naquela turma! Mas algumas coisas eu não entendia... Uma delas dizia respeito à escrita em letra cursiva. Sendo uma turma de segundo ano, alguns estudantes ainda não escreviam de forma convencional e, mesmo assim, Michele insistia diariamente que

a agenda do dia fosse copiada com letra cursiva, assim como a transcrição de alguns dos textos trabalhados.

Ao fazer este comentário, Michelle explicou: "*- Claudia, é assim que as coisas funcionam. Em algum momento da vida estes estudantes serão cobrados de uma escrita cursiva e organizada. Se terão que aprender, eu posso ensinar*".

Aqueles estudantes tinham cadernos impecavelmente organizados; eram verdadeiros portfólios das atividades realizadas. Diariamente a professora recolhia todos os cadernos para apreciar os avanços, dar um visto ou mesmo deixar um recado para as famílias.

Como parte da rotina, todos os dias era feita a atividade de confecção do calendário, onde os estudantes narravam o que fizeram nos dias anteriores, projetavam a semana, lembravam dos aniversários e datas comemorativas por vir... A atividade era feita no coletivo e também individualmente, registrada nos calendários colados nos cadernos-portfólios.

Era uma turma em constante atividade, eu me surpreendia com o fato deles - professora e estudantes - conversarem de igual para igual, num relacionamento horizontal, respeitoso e muitas vezes divertidamente estressante para a professora, que me olhava e dizia: "*- Eles não são moles, não, né?*" E eu só podia responder: "*- São como você!*".

Michelle é um pessoa muito interessante; está sempre com seus brincos coloridos, falando de forma firme, porém cheia de humor e afeto. Observando o título de seu álbum de fotos com os estudantes em uma rede social, "Estudantes! Razão da minha alegria e do meu estresse..." eu comentei o fato, certa vez, e Michelle retrucou, bem humorada: "*- E não é isso mesmo?!*"

Apenas em agosto Michelle resolveu puxar a conversa novamente sobre o assunto da letra cursiva; nesta ocasião, ao observarmos duas alunas que ainda precisavam do apoio da ficha para escrever o nome completo, ela me disse:

Eu não dou tanto valor à letra cursiva, não. Na verdade, os dias em que você esteve aqui conosco podem ter parecido que isso tinha grande importância, mas não tem não. Eu vivo muitos dilemas com estes estudantes. Eu realmente sei do que eles são capazes, do quanto são bons. Mas fiz cópia de uma avaliação diagnóstica semestral que a SME do outro município mandou aplicar aos estudantes e apliquei pra estes aqui. Como eles erraram questões que tenho certeza que eles sabem? (Conversa em 21/08/2018)

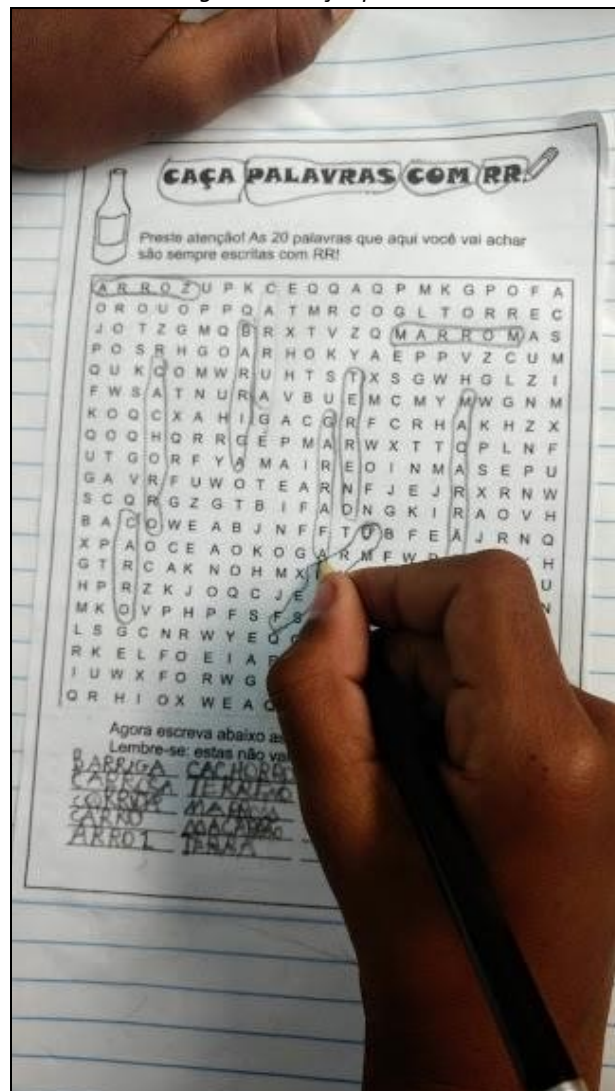
Nesta ocasião conversamos bastante sobre o desenvolvimento da turma, sobre tantos avanços diários que ela não observava e que, segundo Michelle, com minha interlocução pareciam perceptíveis. Mas ouvi também, em certa ocasião: "*- Claudia, você elogia muito estas*

crianças!" Eu ri e continuei me encantando com aquele cotidiano tão rico, naquela sala apertada, sem espaço para sequer uma rodinha...

Além da falta de espaço na sala de aula, a escola como um todo não possui pátio ou quadra, apenas um corredor de acesso ao refeitório e à sala de informática, entendendo ser o espaço fundamental para a dinamização de atividades de integração entre os estudantes, assim como estimulante ao desenvolvimento de cada um, seguia admirada.

Outra situação que me chamou muita atenção foi quando uma aluna chamou Michelle para perguntar se o trabalho dela estava certo. Era um caça-palavras:

Figura 12: Caça-palavras



Fonte: Registro da autora

Perguntada se estava correto a professora disse: "*Tem algo errado aí neste trabalho*". A aluna, sorridente, disse: "*Já sei! Era para ter colocado as palavras que achei em ordem alfabética!*".

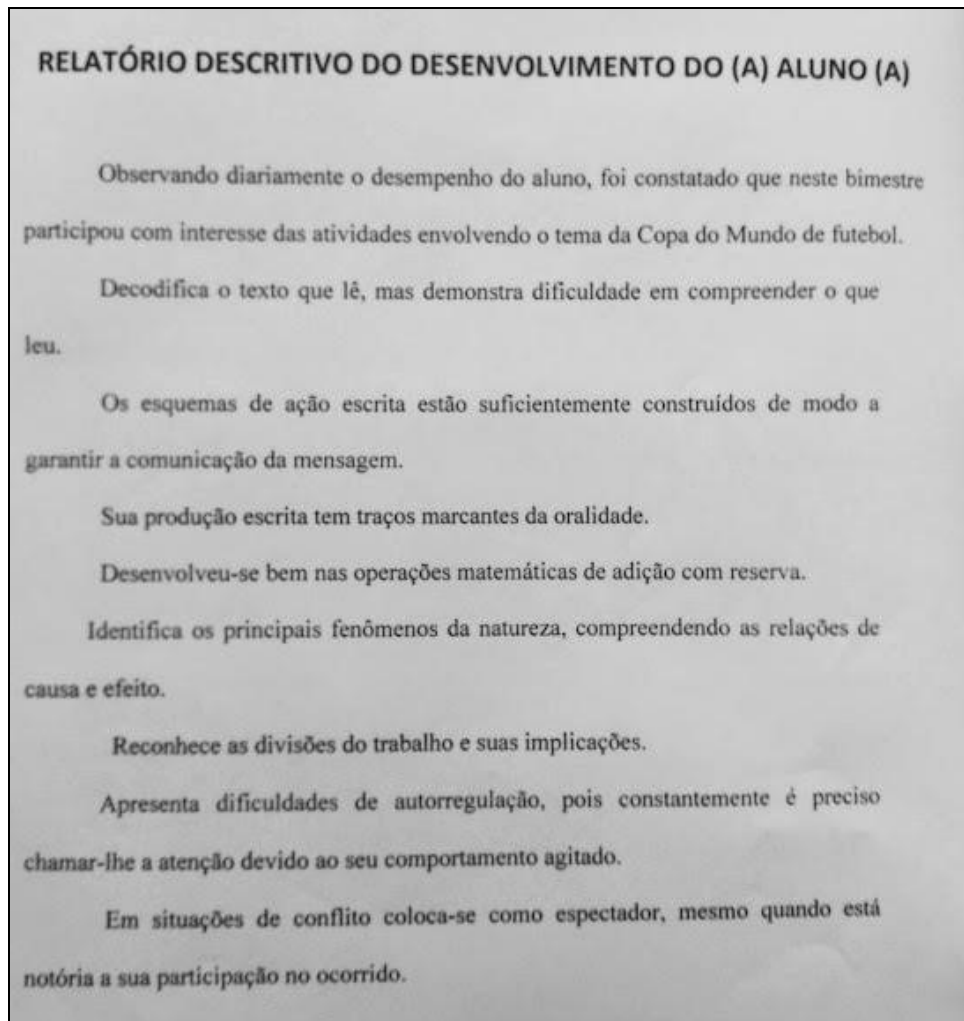
Eu ri, Michelle também riu. Então ela pediu à aluna que lesse todas as palavras que envolveu com o lápis. A aluna leu: "*Ferru*". Olhou pra Michelle, olhou para mim, começou a rir e foi mostrar para os colegas seu "erro".

Todos riram e Michelle me disse: "*Eles estão aprendendo!*" Perguntei se este erro era um problema, ela retrucou: "*Claro que não! Mas que estava errado, estava.*"

Em uma das minhas visitas, era o dia de preenchimento de relatórios descritivos bimestrais. Eu aproveitei e conversei com Michelle sobre os procedimentos que ela utilizava para fazer os registros do desenvolvimento de cada estudante.

Michele explicou que ia se baseando nas informações que registrava em seu próprio caderno e que não era uma tarefa difícil, pois seguia um padrão, um modelo. Fotografei o relatório de um dos estudantes para registro. Segue a imagem abaixo:

Figura 13: Relatório Descritivo A



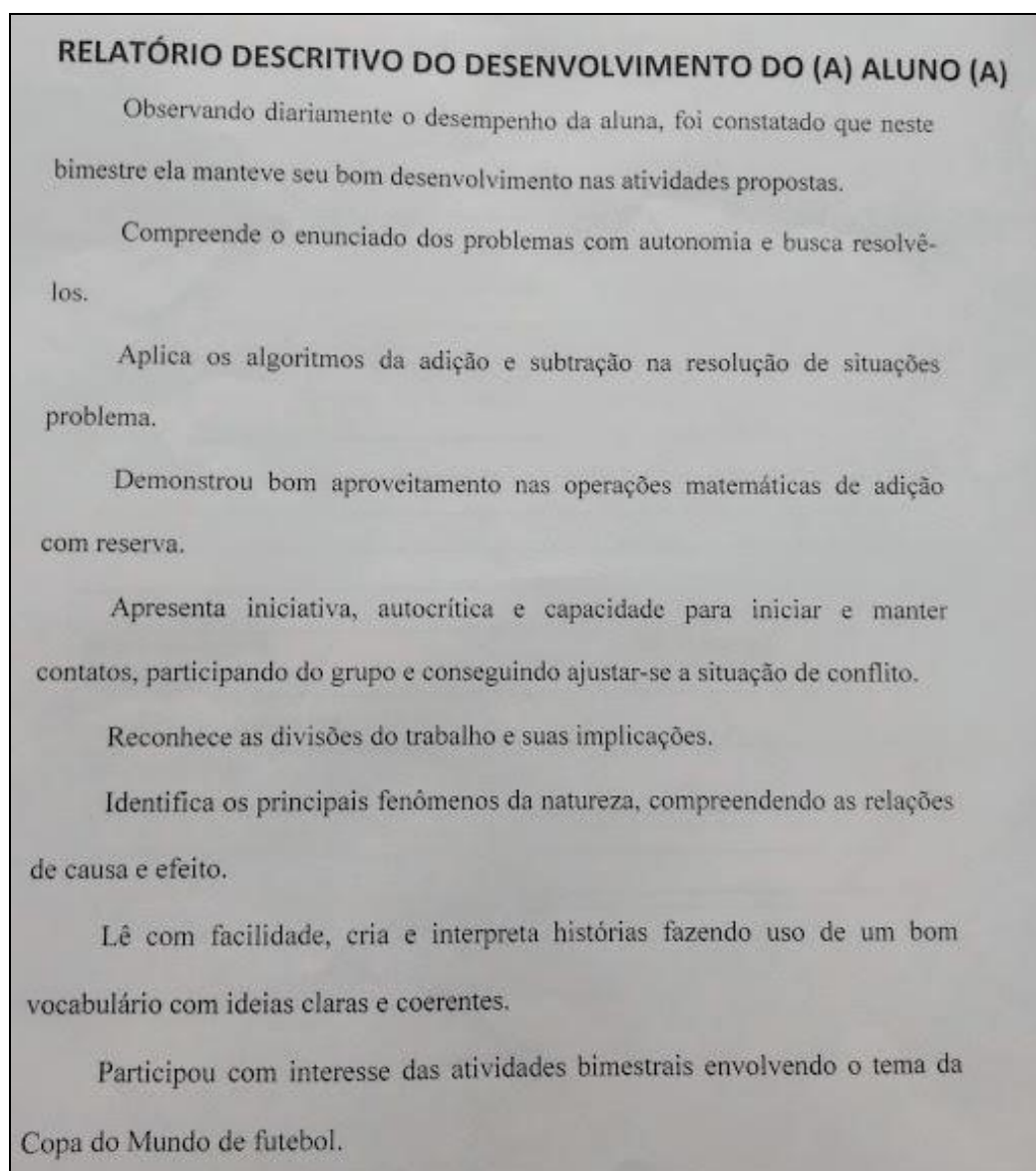
Fonte: Registro da autora

Em momentos como este, a pedagoga da rede que habita em mim, no ímpeto de "orientar" a professora no sentido de explorar este instrumento de registro avaliativo em toda a sua potencialidade, entrava em crise. Confessei a ela que imaginava ser o relatório descritivo um reflexo do que ela fazia em sala de aula. Uma prática tão rica de respeito às diversidades, uma valorização das culturas bonita de viver, um olhar inclusivo...

Sua resposta foi a melhor: *"- Está tudo aí. Só que é um relatório descritivo, um documento padrão, que tem um formato mais ou menos, uniforme. É uma forma diferente de dizer as coisas."*

Segue outro exemplo de relatório descritivo dentro do "padrão", segundo Michelle:

Figura 14: Relatório Descritivo B



Fonte: Registro da autora

Realmente, era possível perceber no registro alguns traços definidos do desenvolvimento daqueles estudantes, no entanto, a escrita me parecia rígida, impessoal. Recordei dos modelos de relatórios nos cadernos do PNAIC, um dos quais trouxe ilustrado⁵⁶ neste texto.

Perguntando a ela o que achava de seu registro, recebi a mais franca resposta: "*Relatório é assim. Assim que aprendemos e assim que as orientadoras gostam que seja feito*". Ambas saímos afetadas desta conversa.

⁵⁶ Ver figura 6 na página 48.

Me reporto às pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016), quando problematizam a padronização que envolve a atuação nos cotidianos, distanciando os sujeitos da política em muitos aspectos da vida escolar, "definindo mais pela capacidade de resposta do que de princípio, pragmatismo em vez de reflexão, ação em vez de juízo" (p. 137).

Posteriormente conversamos mais sobre a construção dos relatórios descritivos. Fui confirmando o que já vinha refletindo acerca de como um texto padronizado pode esconder a riqueza dos saberes e fazeres docentes, ao mesmo tempo que este instrumento se propõe a valorizar as singularidades.

Nossas conversas sempre foram propositivas. Esta abertura ao sentido formativo, educativo foi o que mais me encantou ao ter encontrado na conversa uma possibilidade de atender ao objetivo da pesquisa. Acredito que nestes diálogos ensejados pela conversa, tanto pesquisadora, como professora e estudantes, partilhamos e experienciamos juntos.

Acredito, como nos diz Carlos Skliar no convite à leitura de Ribeiro et al. (2018, p. 12), que "uma conversa não busca acordos ou desacordos, senão tensões entre duas biografias que se apresentam na hora do encontro" e, ainda, na conversa como uma constante forma de exposição, onde nos permitimos ser vistos pelo outro como pensamos e somos, numa relação de respeito e confissão de nossa "mútua fragilidade".

Muito observei, conversei e registrei naqueles encontros com professora e estudantes. Ao perguntar sobre o que ficava do PNAIC em sua prática, a professora me mostrou seu armário aberto, os materiais sobre a mesa, os textos coletivos...

Os livros literários enviados pelo programa também estavam lá à disposição dos estudantes para leitura e manuseio. Michelle contou que teve que se movimentar dentro da unidade escolar para ter acesso aos livros pois estes chegaram à escola e foram guardados; que precisou exigir seu direito de cursista que aderiu ao pacto para ter os livros em sua sala de aula. Lembrei que nas respostas que recebi por meio da aplicação do questionário modelo *survey*, esse problema não aconteceu só com Michele

A professora disponibilizava em sua mesa vários materiais para uso coletivo, assim como os livros: lápis de cor, giz de cera, apontador, borracha, etc. Mesmo numa sala apertada, os estudantes estavam constantemente em pé se reportando à mesa para buscar alguma coisa; aquela era uma turma realmente bem movimentada...

Numa rede que não ofereceu nenhuma formação em alfabetização desde que a professora ingressou, sequer sendo trabalhada a questão do Ciclo de Alfabetização, seus pressupostos teóricos e suas implicações na organização dos tempos e espaços escolares, "*um programa como o PNAIC teve seu valor e importância*", relatou Michelle em uma das conversas.

O fato, ainda, de não ter outras professoras sendo interlocutoras no período de formação dentro da escola, me trouxe à lembrança as pesquisas de atuação das políticas, quando estas se propõem a mapear os modos pelos quais determinadas políticas transitam pelo sistema escolar (BALL *et al*, 2016, p. 138). Ao trazer a narrativa sobre a escola localizada no 4º distrito do município, retomarei esta reflexão.

Naquela escola, mesmo sem ter colegas para conversar sobre suas práticas, a professora se reinventa diariamente. Isso me reporta ao trecho de uma carta, escrita pela professora Andrea Graciano, transcrita por Larrosa, ao escrever sobre o ofício de professor:

A autêntica história da escola é uma história invisível: história de uns poucos professores e umas poucas crianças que se dedicam a se divertir e produzir coisas juntos. Jamais foi elogiada, ninguém honrou sua grandeza. Mas tampouco faz falta que o seja. Para os seres anônimos que continuam povoando as salas de aula e as bibliotecas, o segredo da escola começa com cada novo dia, cada história inventada por uma criança, com cada conto narrado na biblioteca, cada anedota entre crianças e professores sobre a cara feia da direção. Nossos corações, que saltam preocupados ao ver tantos amigos sofrendo, também se aquecem com as pequenas celebrações da vida que acontecem cada vez que um menino ou menina se aproxima para dizer: "Olhe, profe, o livro que comecei a ler agora". (GRACIANO apud LARROSA, 2018, p.139)

Encerro esta breve narrativa dos encontros com Michelle e sua turma, contando um último episódio. Todos os dias Michele lia em voz alta para os estudantes; livros que trazia de casa, de outros lugares, como também livros do acervo do PNAIC.

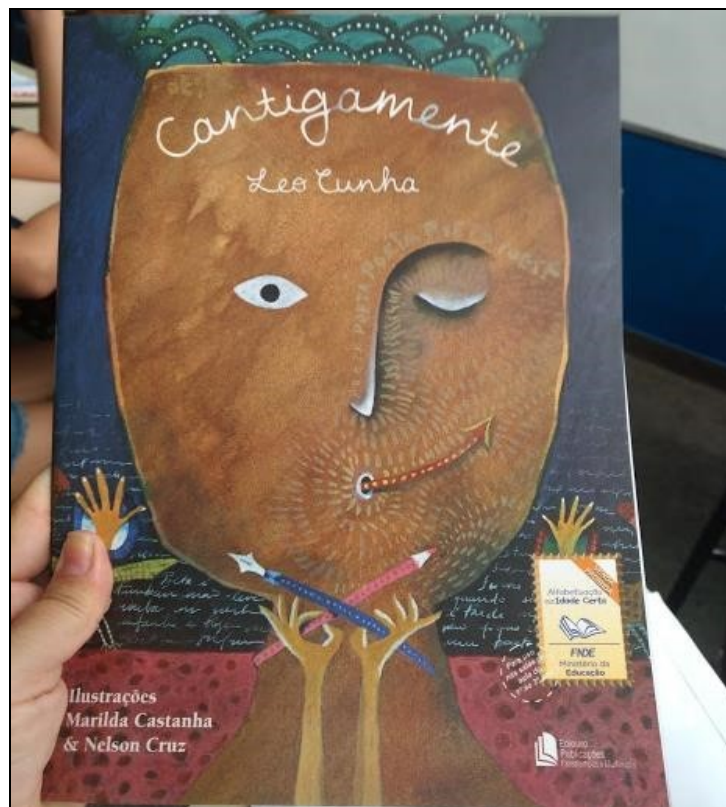
Fiquei surpreendida quando um dia os estudantes pediram que eu fizesse a leitura, afirmando que gostariam que eu lesse uma de suas histórias prediletas no momento reservado à professora na agenda diária. Michelle me conta que eles costumam pedir que ela leia histórias repetidas, divertidas; e que se estavam me pedindo para ler é porque realmente tinham combinado isso entre eles.

Para minha surpresa haviam escolhido um livro que adoro, com poesias do mineiro Leo Cunha e ilustrações bem bacanas, com poesias que brincam com o tempo, com a infância, com a vida. Escolheram a irreverente "Lá vem a vizinha".

Li emocionada e até ruborizada, tamanha a alegria da partilha, de me sentir parte daquela turma: "*Lá vem a vizinha caçando abrigo... caçando o amigo... caçando o antigo... caçando a vida...*"

Morando bem próxima a esta escola, logo me identifiquei com a vizinha indo à caça, inspirada, mais uma vez, pelo método indiciário de Carlo Ginzburg (1989), onde os caçadores - coletores ordenam os fatos minuciosamente colhidos em suas observações, tornando suas narrativas em saberes...

Figura 15: Capa do livro *Cantigamente*



Fonte: Registro da autora

No ano seguinte retornei à escola para uma visita de agradecimento. A professora permanecia com a mesma turma, agora no 3º ano de escolaridade. Para minha surpresa, ao entrar na sala um dos estudantes exclamou em voz alta: *"- Até que enfim, professora, você anda faltando muito; já estávamos preocupados!"* Todos nós rimos bastante e eu pude ter a certeza de que aquela cursista nada tinha de solitária. Ela estava em ótima companhia.

4.2. Quando o Ciclo de Alfabetização é do turno da tarde: experiências em três turmas do Ciclo de Alfabetização em uma escola no 2º distrito

As investigações de Duran (2007) junto a professoras alfabetizadoras, tendo como viés teórico-metodológico os estudos de Certeau, trazem algumas indagações que considero também necessárias a esta investigação:

Quais são as representações aceitas pela escola, pelos professores e estudantes a respeito de uma determinada política educacional? Certeau (1994, p. 34) considera que são as “representações aceitas que inauguram uma nova credibilidade, ao mesmo tempo em que a exprimem”. Como discutir uma determinada política sem considerar, em primeiro lugar, que não podemos tratar esse assunto apenas segundo certo lugar – o nosso? É preciso reconhecer que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares.” (CERTEAU, 1995, p. 222). Ao colocar sob suspeita alguns dos caminhos trilhados por uma determinada política, ao denunciar as inconsistências, as contradições “entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre a comunicação que permitem e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis” (CERTEAU, 1995, p. 40), evidencia-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em torno de uma determinada política. Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a essa política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e estudantes, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar. (DURAN, 2007, p. 126, 127)

Dialogando com as reflexões metodológicas de Zaia Brandão (2002) sobre o processo de configuração do campo de pesquisa e o estabelecimento de um tempo de experimentação, fui me familiarizando com as possibilidades que iam surgindo na convivência com as professoras das diferentes escolas onde procurei observar as repercussões do PNAIC em suas práticas cotidianas.

No caso do segundo distrito do município, a primeira entrada na escola se deu no dia 07 de março⁵⁷. Nas conversas com as duas últimas coordenadoras do pacto no município, sabia que encontraria um grupo grande de professoras que haviam cursado o PNAIC, se não todas, junto com a orientadora educacional da escola. Confesso que este foi um fator preponderante para a escolha da escola, pois saltou aos meus olhos a possibilidade de observar, de certa forma, se haveria alguma repercussão na prática das professoras da escola como um todo.

Chegando à unidade fui informada que a organização das turmas previa que o Ciclo de Alfabetização estivesse no turno da tarde; no turno da manhã encontraria apenas uma turma de educação infantil e as turmas do 4º e 5º ano de escolaridade.

Tendo em vista a dificuldade de acesso à esta escola, que dispunha apenas de uma linha de ônibus que levava pouco mais de uma hora e trinta minutos no percurso do centro do município até ela, me propus a aguardar a chegada das professoras, podendo conversar com a diretora por alguns minutos.

⁵⁷ Das quatro escolas acompanhadas, uma por distrito, esta foi a primeira unidade de ensino onde me inseri. Ela se encontra em segundo lugar nas narrativas de esta tese por conta da ordenação que fiz, por distrito.

Nesta conversa pude conhecer um pouco da história da escola, relativamente nova no município, com um grupo de professores que permanecia, nas palavras da diretora, trabalhando junto *"desde sempre"*. Uma comunidade escolar, segundo ela, *"antes de características bem rurais, nestes dias marcada pelo aumento da violência e a existência de várias barricadas em seu entorno, para inibir a entrada de veículos"*.

Faço um pausa aqui na narrativa para ressaltar que à medida em que dialogo com as professoras e escrevo sobre este cotidiano, tal escrita se apresenta impregnada de minha própria história, de minhas impressões e vivências. Ela se reconstitui e se insere nesta dinâmica de forma não aleatória, mas se construindo na urgência da pesquisadora em revelar o que viu e ouviu. Nesta ansiedade pela escrita dialogo com os questionamentos de Serpa, quando narra sobre os desafios ao pesquisar com o cotidiano das escolas:

Os caminhos de minha pesquisa foram feitos de muitos começos, tantos que percebi que a pesquisa não foi feita de começos, mas de muitos e infinitos meios: fragmentos da vida da escola, acontecimentos e falas recolhidas aqui e ali (...) caminhos que nos impõe certos desafios. Como produzir um texto de pesquisa onde as vozes dos sujeitos sejam respeitadas por mim em sua diferença e não reduzidas por mim aos meus interesses? Ao assumirmos que não acreditamos na existência da neutralidade nem na pesquisa, nem no autor que a narra, como produzir um texto onde as contradições e as ambivalências presentes nos sujeitos e em mim não sejam invisibilizadas para produzir um texto 'limpo' de nossas incongruências, mas, ao contrário, o precioso material de nossa investigação, reflexão e produção de um conhecimento coletivo? (SERPA, 2018, p.95, 96)

Conhecendo a orientadora educacional da escola naquele mesmo dia, ela reiterou as palavras da diretora, de ser aquele *"um grupo muito unido, de um grande apego pela escola, de fazer ela dar certo muito embora as dificuldades"*. Ao andar pela escola pude conferir ser realmente uma *"escola nova"*, por conta do bom estado e conservação das salas e demais espaços.

Direcionando a conversa para os motivos que a levaram, como orientadora educacional, a cursar o PNAIC na situação de ouvinte, junto às professoras, ouvi dela: *"gosto de estar em permanente formação e achei importante para a escola minha participação"*.

Falei sobre meu interesse em estar visitando a escola de forma sistemática, acompanhando o trabalho de uma das professoras do 3º ano do ciclo que tenha cursado o PNAIC, perguntando se a professora Maria C. seria uma boa escolha. Me referi à professora Maria C. pois a tinha localizado como uma das professoras que havia participado da formação em 2013 na turma onde fui orientadora de estudos.

Concordando que seria uma boa escolha, fui advertida pela orientadora educacional: *"todas as outras professoras gostariam de ter você as acompanhando"*. Curiosa em entender o porque de

tal colocação, perguntei. A resposta ainda me emociona: *"essas professoras estão sem orientadora pedagógica há muitos anos"*.

Como professora especialista da Rede considerei compreensível a dificuldade da escola estar contando com uma orientadora pedagógica estando localizada numa região considerada de difícil acesso, sobretudo por conta das políticas recentes do governo municipal que haviam diminuído⁵⁸ consideravelmente o salário dos profissionais da educação da rede em agosto de 2017.

Se já era difícil contar com este profissional, pelo número cada vez mais irrisório nos quadros da rede, reduzido após aposentadorias e exonerações, com a diminuição do incentivo a este provimento via pagamento de aulas extras (dupla jornada), a situação se agravou bastante.

Pude confirmar as palavras da orientadora educacional com a chegada das professoras para o turno da tarde, a maioria delas com matrículas em outros municípios no horário da manhã, chegavam curiosas, conversando comigo sobre minha presença na escola. De imediato, a professora Maria C. se mostrou desejosa em me receber em sua sala de aula mas foi logo me dizendo: *"as professoras Maria V. e Maria S. também vão quer conversar com você!"*

Percebi desde o primeiro contato que as três Marias⁵⁹ eram inseparáveis. Conversando, me contaram que juntas cursaram o PNAIC, planejavam juntas desde então, assim como faziam uma especialização *lato senso* em alfabetização. Nos feriados e férias estavam sempre juntas e embora cada uma atuasse em Redes e escolas diferentes no turno da manhã. aquela escola as unia.

Eram um total de seis, as professoras no Ciclo de Alfabetização no turno da tarde. E todas elas haviam cursado o PNAIC nos três primeiros anos de atuação da política. Gostaria de ter me aproximado mais de todas, mas as condições estruturais para a pesquisa não me permitiriam, tendo em vista estar acompanhando professoras de escolas dos quatro distritos do município.

⁵⁸ No caso das professoras especialistas, orientadora pedagógica e educacional, a retirada de direitos com a promulgação da Lei Municipal 2856, de 14 de agosto de 2017, abrangeu o fim de 10% de gratificação recebida por regência de turma, além da diminuição do valor do adicional de difícil acesso, que era pago com o percentual de 20% do vencimento do profissional, passando a ser percebido pelo menor vencimento da rede, posicionado no nível 1. Tais alterações tiveram grande impacto nos salários dos profissionais da rede, ocasionando a diminuição dos casos de dupla regência e aulas extras, que passaram a ter vencimentos calculados no nível 1.

⁵⁹ Escolhi chamar as professoras de Maria neste texto fazendo menção às famosas Três Marias, estrelas que são facilmente vistas a olho nu, seja no hemisfério norte ou sul. Estas estrelas azuis de poderoso brilho, muito maiores que o Sol, estão a cerca de 1500 anos luz da Terra juntas traçam um desenho, formando o cinturão de Órion. O nome teria sua origem na mitologia grega, segundo a qual o caçador Órion foi morto acidentalmente por sua amada, que, ao perceber o engano, o colocou em uma constelação para que não fosse esquecido.

Por compromisso, afirmou a orientadora, todas acompanhavam as turmas nos três anos do Ciclo. Naquele ano, em especial, a professora Maria V. estava com uma que chamava de *"turma aglutinada, com alunos retidos no ano anterior por diversos motivos, a maioria deles por serem itinerantes, saindo e voltando para a escola"*. Lembrei da conversa com a diretora naquela manhã, quando me disse: *"a alta periculosidade do bairro leva muitas famílias a precisar se mudar de forma abrupta, retornando meses depois quando as coisas acalmam."*

Na segunda visita à escola, já no turno da tarde, quando seguia para a turma da professora Maria C. fui surpreendida com uma grande movimentação. Iam comemorar a Páscoa, todas as turmas juntas, na quadra da escola. Estava visivelmente desconfortável⁶⁰ e a professora, percebendo, me explicou que a escola tinha uma forte tradição religiosa e que tais comemorações faziam parte do planejamento anual vivido no cotidiano escolar. Me deixou à vontade para estar junto a eles e aceitei, ajudando a carregar cadeiras, servir os copos de suco e conhecer as crianças.

Fiquei surpreendida na celebração com o quantitativo de alunos que liam em voz alta, sem timidez, sobretudo os mais velhos. A professora Maria V, ouvindo meu elogio, me confidenciou: *"- alguns deles decoraram os textos, mas estão felizes em poder fazer a leitura em público"*. Percebi que esta conversa poderia ser retomada em outro momento.

Voltando para a sala de aula o assunto das conversas entre os estudantes eram as cenouras que haviam sido distribuídas aos alunos de uma outra escola da Rede, num bairro próximo, pela Secretaria de Educação⁶¹. Alguns alunos diziam que suas mães estavam reclamando os motivos pelos quais eles não tinham recebido as cenouras.

A professora Maria C. administrou a situação com bom humor, no entanto, o ardor do tema levou a diretora a ir em todas as salas explicar aos estudantes que naquela escola, em especial, as cenouras não tinham sido entregues a tempo. Narro este episódio que chegou às mídias jornalísticas e redes sociais como a Rede que distribuiu um saco com cenouras aos 80 mil estudantes para que comemorassem a Páscoa com suas famílias, por ter sido justamente esta

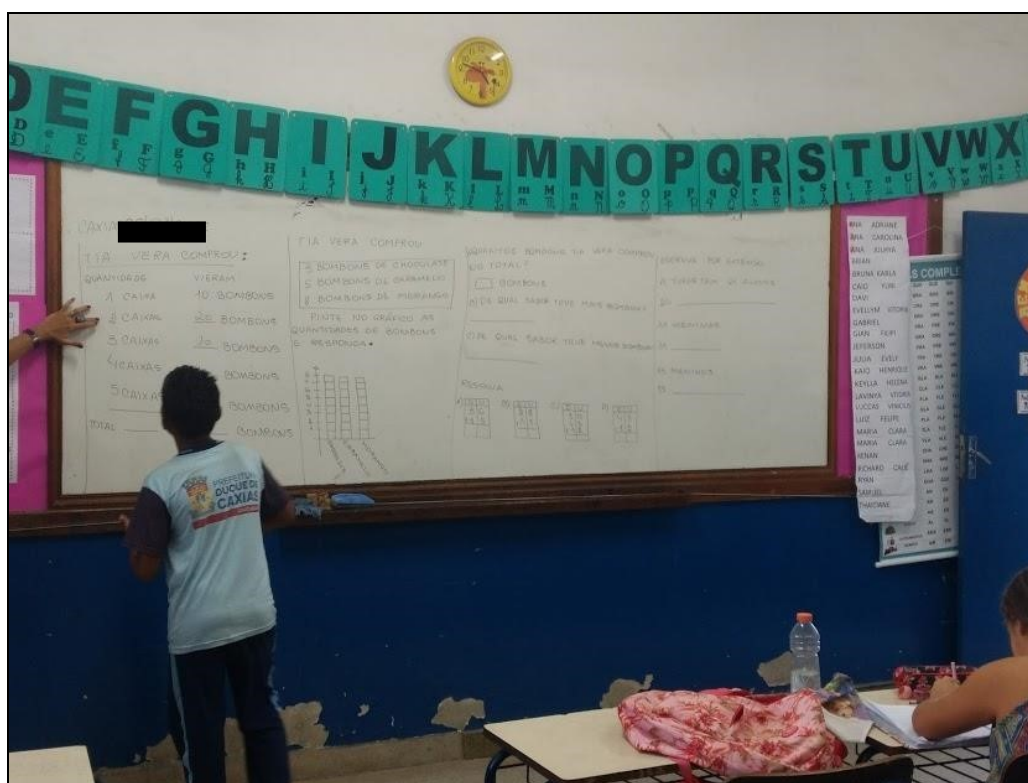
⁶⁰ Confesso que tenho dificuldade em participar de celebrações religiosas no interior da escola acreditando que memoriais, como a partilha simbólica do pão e vinho, representado pelo suco de uva, devem ser restritos aos que professam a mesma fé, em seus ambientes religiosos. Sendo de fé cristã e com uma graduação em Teologia tenho trazido isso comigo na prática como orientadora, procurando sempre nas discussões e atualizações dos PPP's nas escolas em que trabalho estar afirmando a laicidade da escola, a questão do proselitismo (LDBEN, art.33), assim como a problematização sobre os planejamentos centrados no calendário das datas comemorativas, religiosas ou não. São conversas complicadas tecidas no cotidiano e que ali como pesquisadora, mais uma vez, não deveria me colocar no lugar de orientadora pedagógica.

⁶¹ Em matéria veiculada por um jornal estava documentado por meio de fotos, inclusive de um ofício enviado às direções das escolas orientando na execução do projeto "Páscoa com alimentação saudável", onde cada criança

novidade que me permitiu estar à vontade com aqueles estudantes, facilitando os encontros vindouros. Na visita seguinte um dos estudantes me recebeu na sala com a pergunta: "*E aí, professora, comeu muita cenoura na Páscoa?!*" Ri com eles daquela situação, causada pela repercussão daquele episódio que até hoje é motivo de piada nas comunidades escolares.

A organização da sala de aula das três Marias tinham *banners* confeccionados com material de excelente qualidade, com tabelas das famílias silábicas chamadas pelas professoras de "*simples e complexas, com as dificuldades ortográficas*". Observei que a professora Maria V. orientava os alunos a se reportarem a estas tabelas na realização das tarefas. Nesta imagem é possível observar o banner, além do alfabetário com os diferentes tipos de letra:

Figura 16: Recursos na Sala de Aula



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

receberia um saco com algumas cenouras e uma sugestão de receita de bolo com as raízes. O prefeito se manifestou à época pedindo desculpas aos estudantes e responsáveis pelo acontecido. Disponível em <<https://extra.globo.com/noticias/rio/pais-criticam-distribuicao-de-cenouras-para-alunos-de-duque-de-caxias-napascoa-22530006.html>>

Notando meu interesse a professora disse: "*as tabelas, assim como a tabela numérica que também utilizo com os alunos funcionam como pontos de apoio, onde eles podem recorrer sempre que tiverem dúvidas*".

Na mesma imagem, torna-se possível observar diferentes aspectos na prática em alfabetização da professora. O uso da letra em caixa alta para a disposição das atividades no quadro logo me chamou a atenção. Mas vou me deter na atividade que estava acontecendo no momento do registro onde, no ensejo da Páscoa, envolviam bombons.

Logo quando entrei em sala de aula Maria V. já havia adiantado: "- Estou realizando atividades de cálculo mental com os alunos que aprendi no PNAIC".

Realmente aqueles recursos em alfabetização matemática, lançando mão de tabela progressiva e interpretação de gráficos tinham sido trabalhados nas formações. Nas imagens a seguir, podemos observar as estratégias que os estudantes estavam lançando mão para a realização da primeira atividade:

Figura 17: Atividades em Alfabetização Matemática A



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Figura 18: Atividades em Alfabetização Matemática B



Fonte: Registro fotográfico pela autora⁶³.

Nesta imagem podemos ver que o estudante está lançando mão mecanicamente do conhecido Quadro Valor de Lugar para o cálculo do quantitativo de caixas. O fato dele saber montar a "casinha" para as respectivas ordens e classes não significa que ele compreendia o valor posicional dos algarismos. A estruturação da conta estando dissociada da interpretação de um

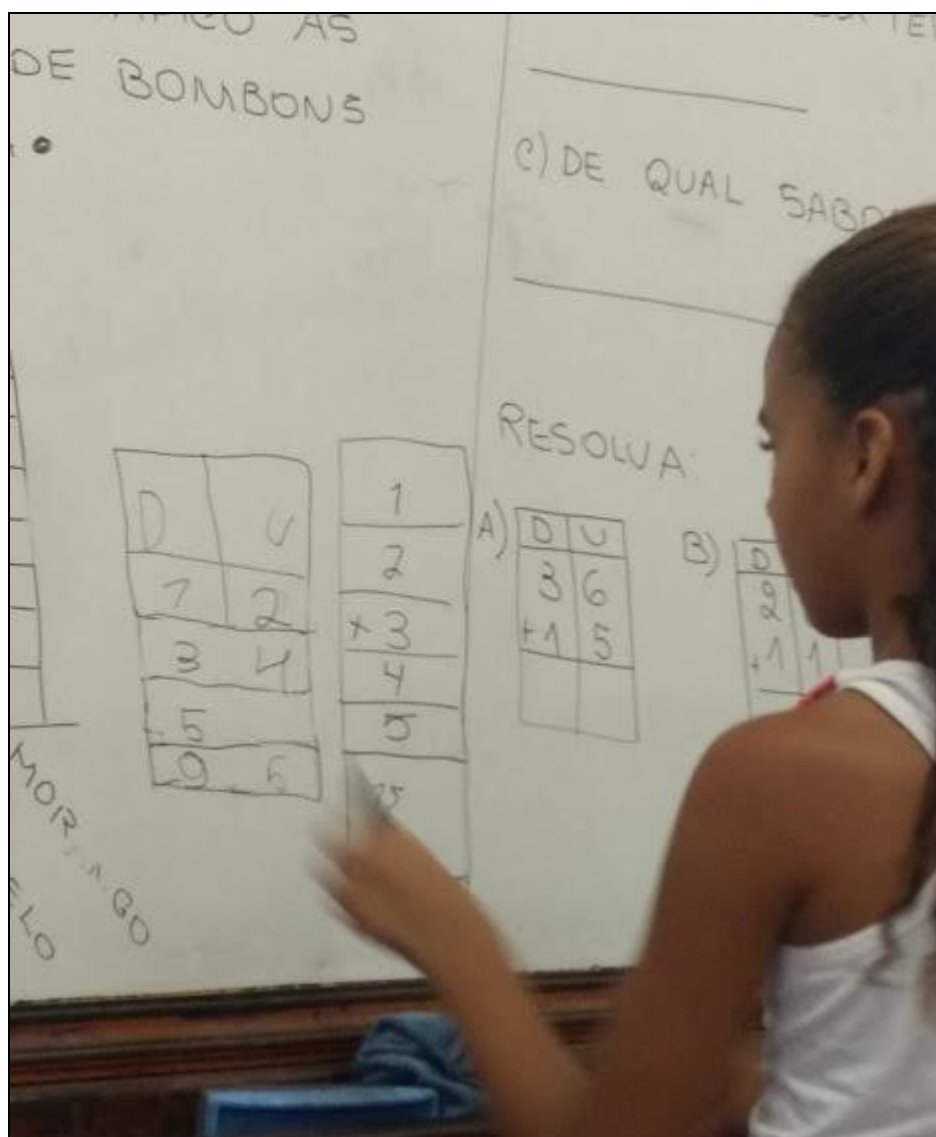
⁶³ Não posso deixar de registrar o fato de que este estudante estava utilizando o uniforme escolar de uma escola conhecida no município da Rede particular de ensino, da mesma forma, na foto anterior vemos uma estudante sentada sem uniforme. Na terceira foto da sequência a aluna no quadro também está sem uniforme, ficando patente a não distribuição de uniformes aos estudantes da Rede, numa precariedade visível. Os responsáveis que tinham condições compravam as camisas em lojas no centro comercial do município, segundo as professoras.

problema que seria facilmente resolvido por um cálculo mental, ou mesmo na forma dos registros quantitativos em "pauzinhos", feito pelo aluno da imagem anterior.

Na imagem a seguir observamos que o mesmo estudante havia chegado a um resultado, que estaria errado para a resolução do problema apresentado na tabela das caixas de bombons. No entanto, observamos que não obstante tenha armado os algarismos de forma incorreta no quadro de ordens e classes, na hora de efetuar demonstrou realizar o cálculo mental de forma acertada.

Esta mesma insistência na estruturação de uma conta armada para ser efetuada acontece por parte da aluna que veio a seguir, desta vez, em consonância com o resultado pretendido pelas entradas na tabela que sugeria o cálculo das caixas de bombons:

Figura 19: Atividades em Alfabetização Matemática C



Fonte: Registro fotográfico pela autora

Não resisti e provoquei Maria V. se isso não estaria acontecendo porque havia uma questão a ser resolvida logo após a questão da tabela e do gráfico, com o título de "Resolva" para que as crianças efetuassem cálculos dentro do quadro de ordens e classes... A professora apenas sorriu. Num silêncio que sugeria uma possível reflexão...

Não insisti em puxar a conversa por conta das demandas em sala de aula; naquele dia todos ganharam bombons de verdade da professora, inclusive eu. Acredito que ambas fomos afetadas na observação das práticas. Digo isto, entre outras coisas, por ter recebido ao final da pesquisa uma mensagem de Maria V. pelo *whatsapp* onde dizia: "*Tive o imenso prazer de tê-la na minha sala de aula, me ajudando efetivamente na alfabetização das minhas crianças com dificuldade e o resultado foi maravilhoso!!!!*"

Minha presença naquelas salas de aulas com o intuito de perceber as repercussões do PNAIC nas práticas alfabetizadoras havia, de certa forma, provocado reflexões não só em mim, como também nas professoras. Isso me deixava feliz, entendendo que a concepção adotada pelo Pacto, da Alfabetização na perspectiva do Letramento, permitia uma justaposição de metodologias⁶² nas práticas alfabetizadoras, por vezes conflituosas.

Nas visitas não vi as sílabas sendo soletradas, cantadas ou recitadas, como sugerem os métodos sintéticos, de silabação ou fônico, por exemplo. Conversando com a professora Maria S. sobre o espaço alfabetizador tendo um *banner* sugerindo um trabalho com silabação, a professora declarou ser este "*um recurso muito importante para se ter no ambiente da sala de aula*". E continuando a conversa me perguntou: "*O que você acha?*" Só pude responder: "*Gostaria de ver os alunos utilizando este recurso.*"

Numa outra conversa, a professora Maria C. me relatou que a questão de constituir um ambiente alfabetizador havia sido uma contribuição e tanto nas formações do programa. Que ela,

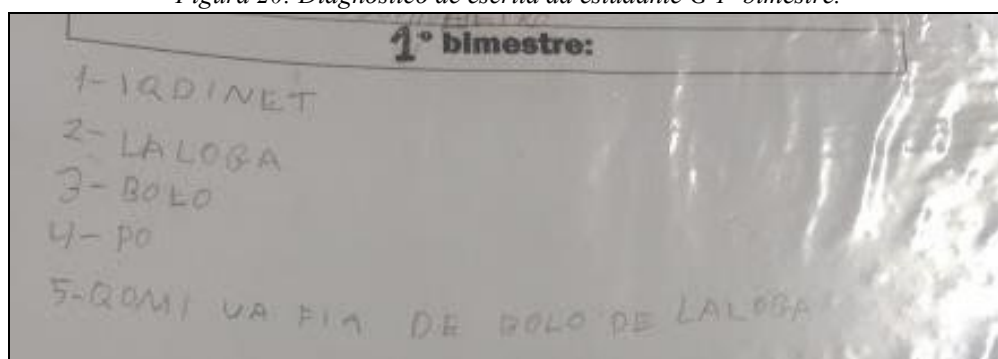
⁶² "O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma". Fonte: Caderno de Apresentação 2015 (p. 21 e 22), disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>

juntamente com Maria V. e Maria S. , havia mudado totalmente a proposta de organização nas salas de aula. Me mostrando o calendário, disse:

Mas veja que este trabalho que eu realizo com o calendário diariamente traz seus frutos. Trabalho com eles a data do mês, o dia da semana, o anterior e o posterior, o ontem, o anteontem, assinalamos os feriados, os finais de semanas, fazemos cálculos mentais de quanto tempo falta, solucionamos problemas... É um trabalho sistemático que realmente concorre para a aprendizagem. (Conversa em 02/04/2018)

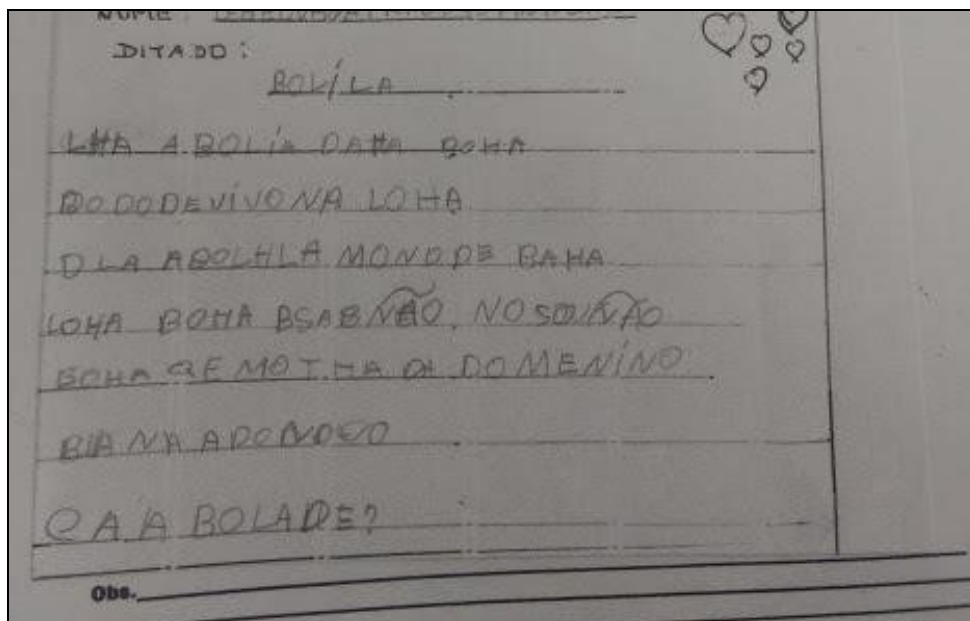
Conversando sobre as repercussões do Pacto na prática, Maria C. me contou que havia começado um trabalho bem específico com os diferentes gêneros textuais, inspirada nas formações. E que na avaliação da escrita dos estudantes, além de lançar mão do diagnóstico das hipóteses por meio de uma sondagem com o uso da lista de palavras dentro de um mesmo campo semântico, que estaria utilizando também o ditado de textos conhecidos pelos alunos, trabalhados no cotidiano das aulas, dispostos escritos em cartazes nas paredes da sala. Pedi para ver tal atividade...

Figura 20: Diagnóstico de escrita da estudante G 1º bimestre.



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

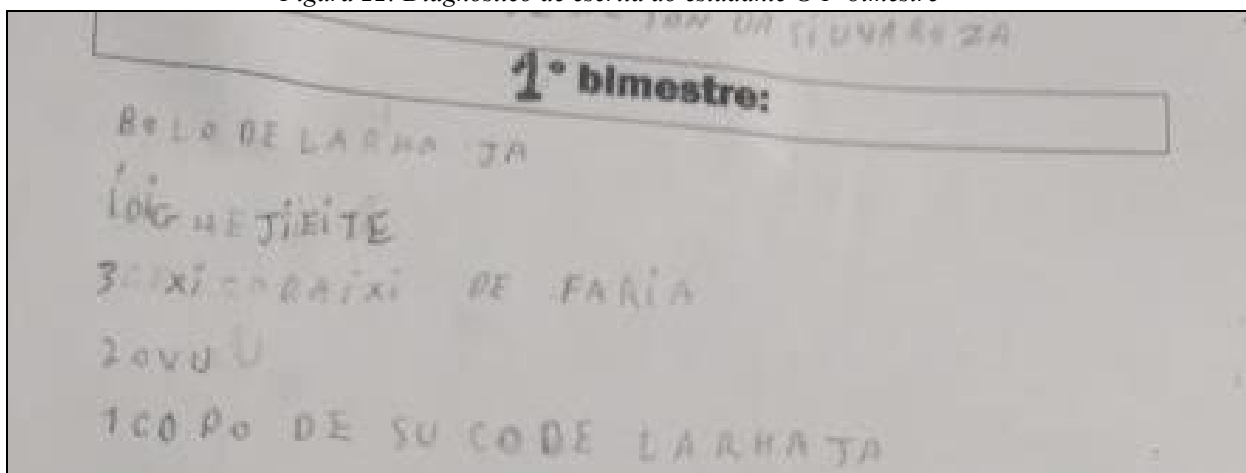
Figura 21: Diagnóstico de escrita da estudante G 2º bimestre



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

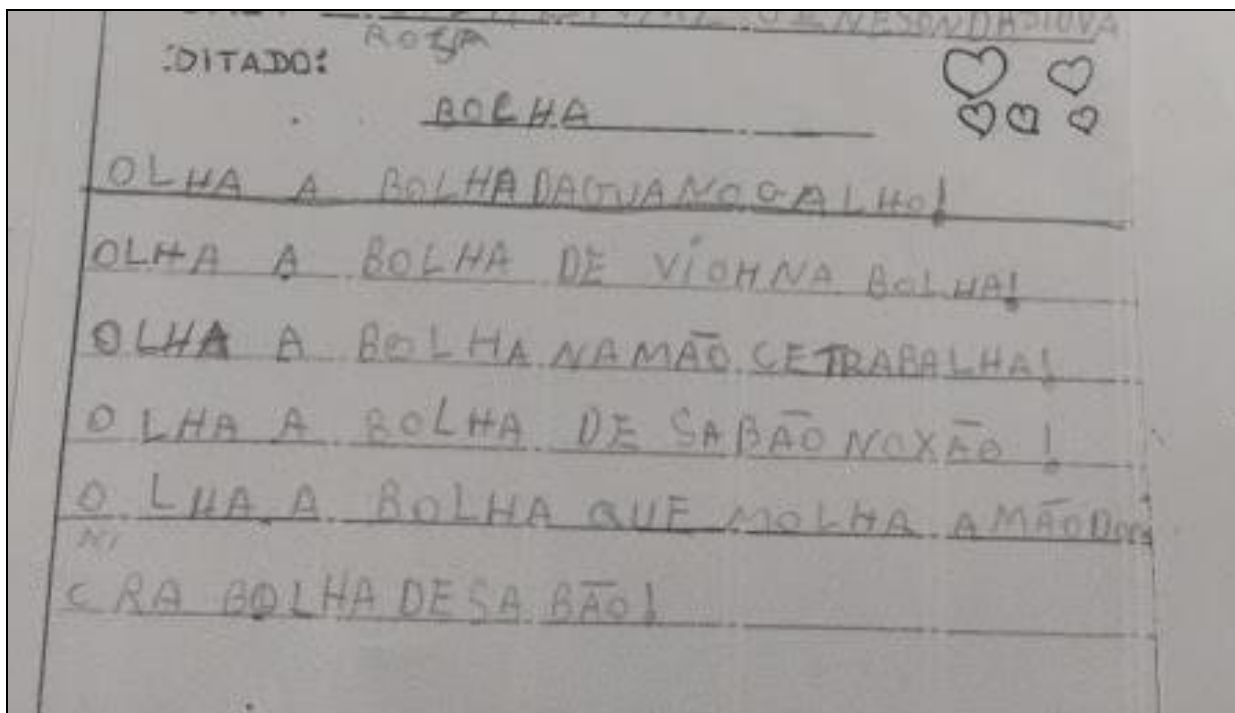
Observando a mesma atividade de outro estudante, comentei que no 1º bimestre não havia sido realizada a sondagem por meio da lista de palavras no mesmo campo semântico. Maria C. me disse: "- Inovei trazendo uma receita de bolo de laranja que havia trabalhado!". Sorrimos numa cumplicidade que dizia muito para mim sobre os modos pelos quais aquelas professoras se permitiam desnudar suas práticas numa relação de confiança comigo enquanto pesquisadora na complexidade daquele cotidiano.

Figura 22: Diagnóstico de escrita do estudante G 1º bimestre



Fonte: Registro fotográfico pela autora

Figura 23: Diagnóstico de escrita do estudante G 2º bimestre



Fonte: Registro fotográfico pela autora

Perguntei a Maria C. se ela havia prestado atenção o quanto era louvável o conflito do estudante G no uso das letras a serem utilizadas na escrita do seu nome. Ela me contou que na prática cotidiana os estudantes aprendem a escrever o seu nome completo a partir de um exercício de cópia diária, sendo retirado este apoio com o tempo. Insisti no fato de que o menino G, numa escrita espontânea, que não seria ditada pela professora, como foram ditadas a receita e a poesia indicava uma reflexão de G sobre a língua escrita. Maria C. declarou:

No segundo bimestre seu sobrenome Silva permanecia sendo escrito "SIUVA", da mesma forma o sobrenome Rosa, no primeiro bimestre sendo escrito ROZA, já estava escrito corretamente no 2º bimestre, por meio da revisão. Isso está claro na marca do lápis, fazendo a correção por cima. Que beleza! Obrigada por me mostrar essa construção. (Conversa em 08/06/2018)

Uma construção muito interessante que acontecia naquela sala se referia ao trabalho com quadrinhos. Maria C me disse que este movimento tinha começado em maio, quando ao trabalhar o livro didático adotado pela escola, que propunha uma unidade inteira sobre histórias em quadrinhos, os alunos se interessaram de tal forma que o projeto acabou rendendo...

Figura 24: Livro didático utilizado na escola do 2º distrito



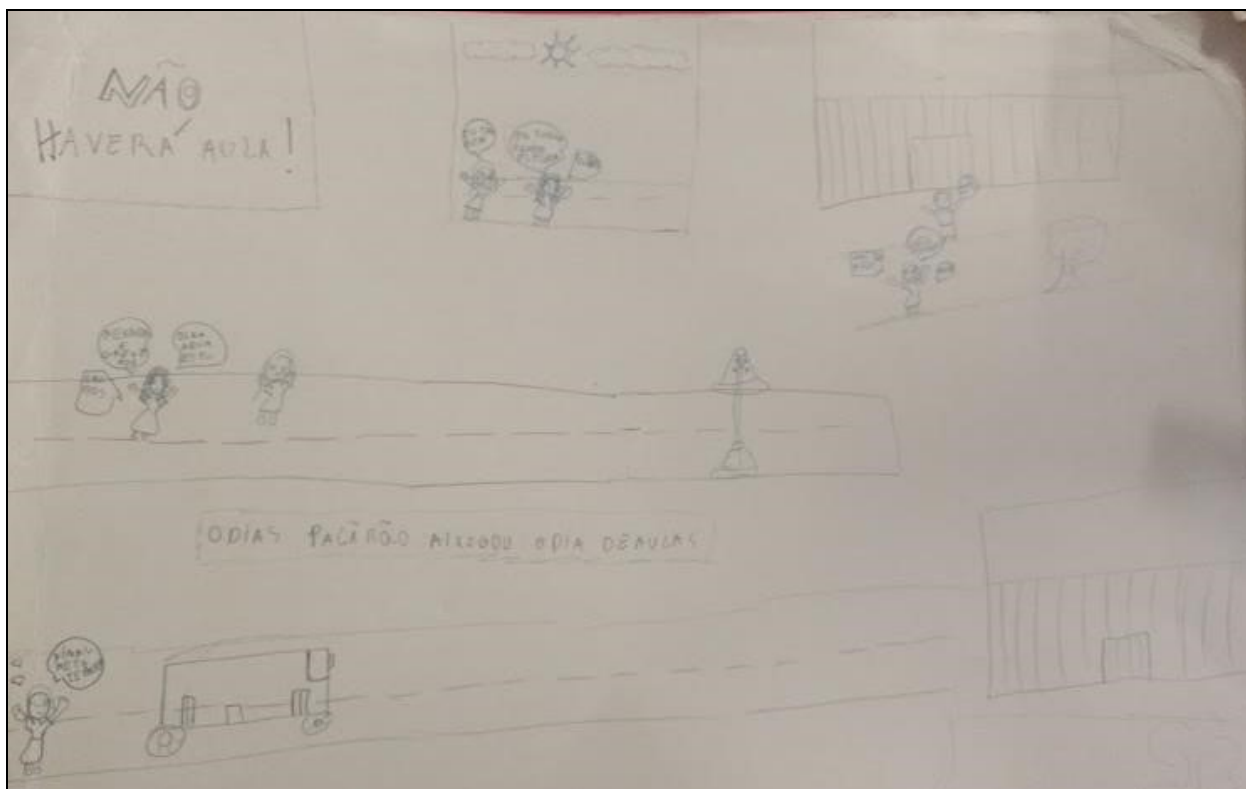
Fonte: Registro fotográfico pela autora

Ri muito com a professora e estudantes com a produção da aluna M. que retratava o período em que as professoras estiverem em greve, com o interessante título "NÃO haverá aula!".

Era um diálogo de conversas no encontros diários de duas estudantes a caminho da escola, em dias seguidos, onde uma informava à outra que não haveria aula naquele dia. Achei uma graça a passagem de tempo nos quadrinhos: "O DIAS PAÇÃRÃO AIXEGOU ODIA DE AULAS" seguida de um quadrinho que continha a exclamação de um "FINALMENTE" com desenhos de corações, além do ônibus que pegaria para chegar à escola.

"Como não amar a produção destes alunos?" - me perguntou Maria C. Tive que concordar. estava encantada com a riqueza dos cotidianos.

Figura 25: A greve das professoras em quadrinhos



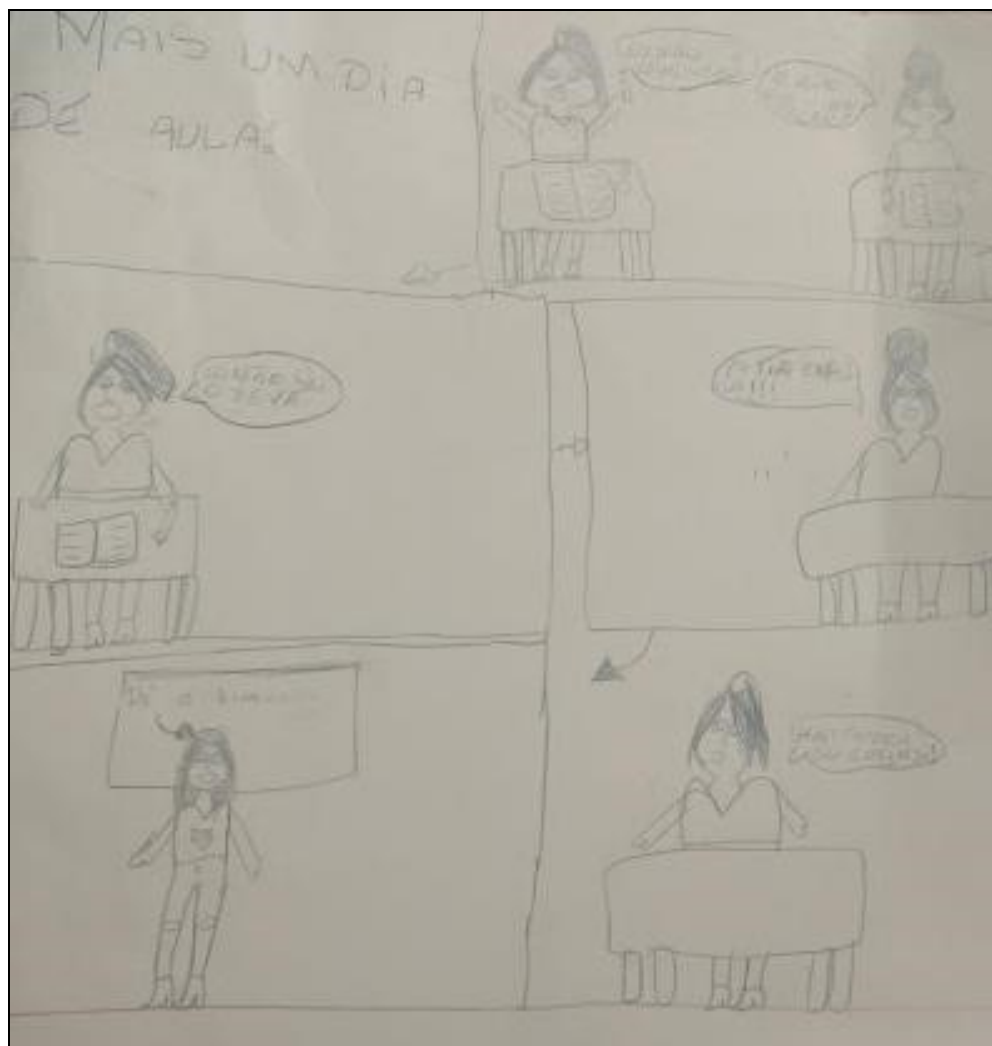
Fonte: Registro fotográfico pela autora

Uma outra produção que nos gerou muitas risadas ao final da aula foi a de uma estudante curiosamente também chamada M. sobre o cotidiano da sala de aula da professora Maria C.

Com o título "MAIS UM DIA DE AULA", M desenvolveu uma escrita em quadrinhos de um diálogo entre duas alunas sobre uma delas não estar aguentando mais a rotina de sala de aula. Na conversa, ao ser indagada pela colega ao lado sobre qual seria o motivo desta exclamação, responde: "EU NÃO SEI O DEVE". A resposta da colega é uma outra exclamação: "A TIA EXPLICA!!!". Aí surge o desenho de uma professora bem estilosa, a Maria C., explicando: "Dê O DIMINUTIVO!" e ao fim, o quadrinho com a aluna, agora tranquila: "HA! AGORA EU ENTENDI!"

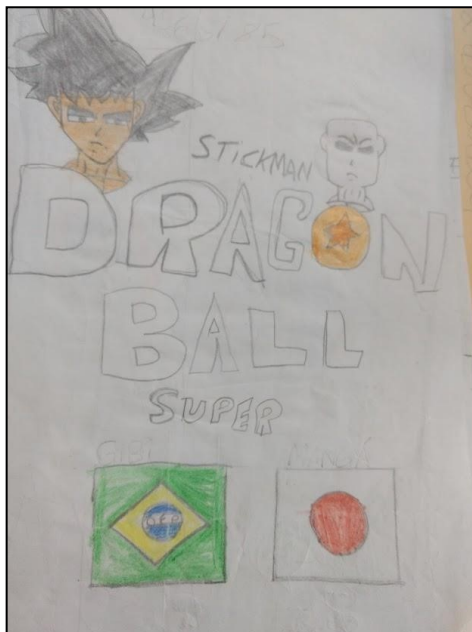
A produção é muito interessante, em sua simplicidade, trazendo elementos sobre como aquelas crianças pensam o cotidiano escolar:

Figura 26: Um dia de aula em quadrinhos



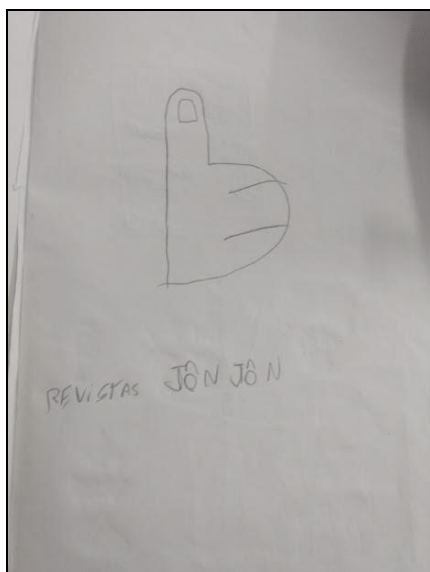
Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Um outro aluno, vendo meu interesse nas produções me chamou à sua mesa dizendo que ele tinha estava escrevendo uma revista em quadrinhos. Disse o quanto estava contente em saber que havia um escritor naquela sala de aula e ele, com certa timidez me corrigiu: "*Não, professora, eu quero ser jogador de futebol. Eu só desenho enquanto sou criança*".

*Figura**27: Revista Jon Jon A*

Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

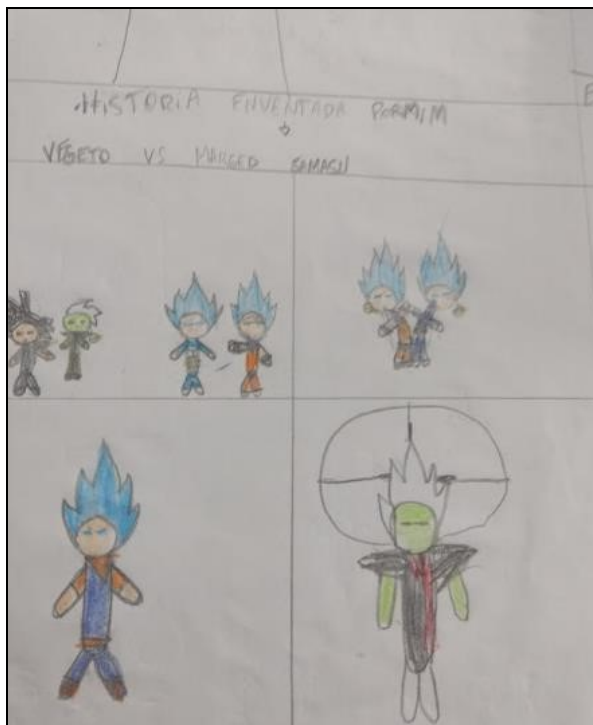
A produção deste aluno, a quem chamo de J. tinha sua inspiração nos mangás, quadrinhos japoneses, que geralmente dão origem às animações ou vice-versa. Confesso que aprendi isso conversando com ele, dada à minha pouca familiaridade com este texto.

Figura 28: Revista Jon Jon B

Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Figura

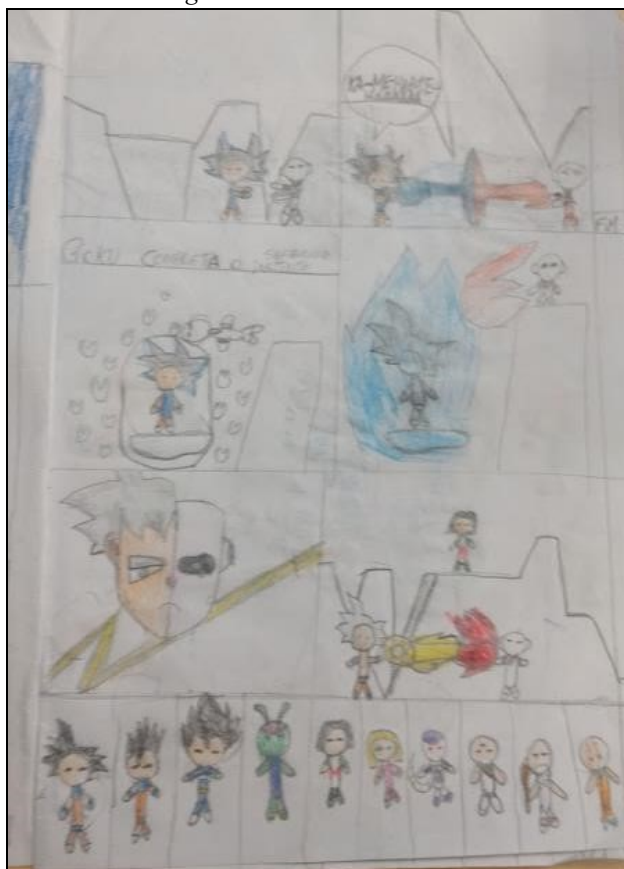
Inicialmente pela capa achei que seria a cópia de um mangá conhecido, mas a sequência da revista em construção demonstrou que eram desenhos e escritas autorais inventadas por ele, como J. anuncia em sua escrita:

29: Revista Jon Jon C

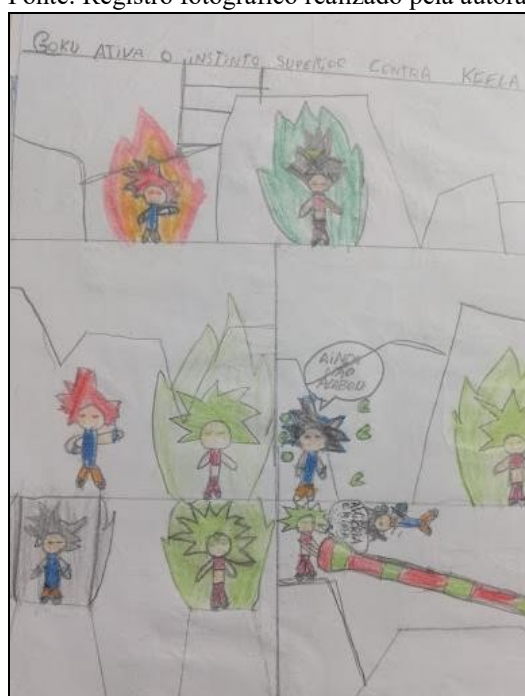
Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Figura 30: Revista Jon Jon D

Figura



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora. 31: Revista Jon Jon F



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Figura 32: Revista Jon Jon F

Figura



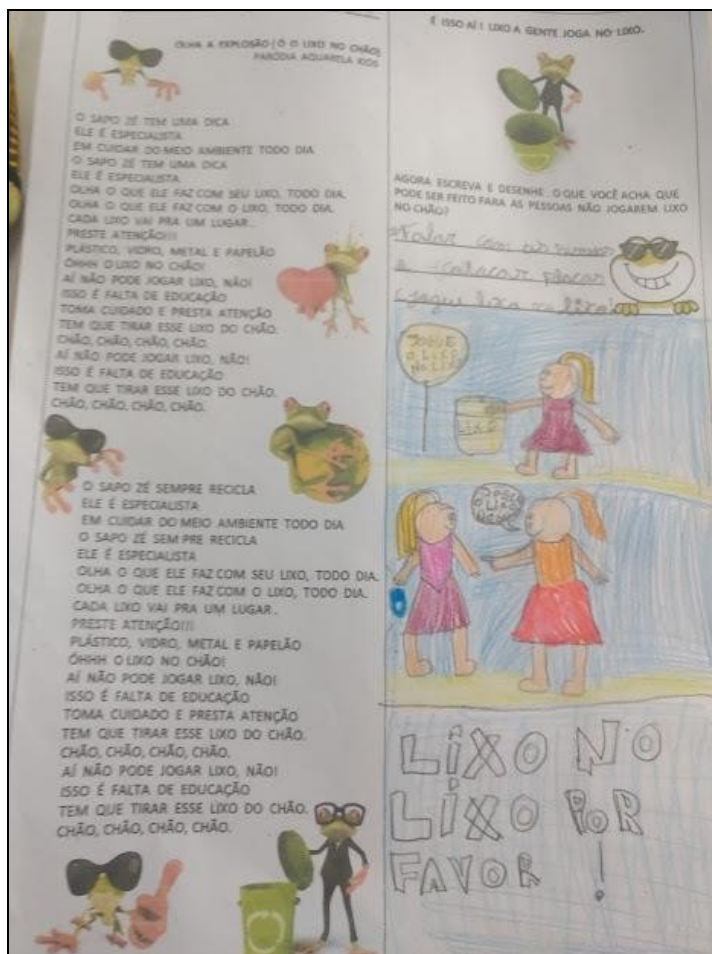
Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Não farei a transcrição do conteúdo da revista, por ela ainda estar em construção, sobre uma batalha a ser travada de acordo com o gênero dos quadrinhos japoneses, mas reitero o quanto a escrita foi mobilizada na turma. Vendo meu interesse, Maria C. diz:

As vezes a gente acha que está trabalhando leitura e escrita e não está. As atividades precisam ser sistematizadas no sentido de levar os alunos a uma produção escrita lançando mão do conhecimento alfabético. A contribuição dos diversos tipos de gênero auxiliam os alunos neste sentido. Cada um deles vai gostar mais de um ou de outro. (Conversa em 04 de maio de 2018)

Esse gosto pelos quadrinhos aparecia o tempo todo. Numa atividade que realizaram em um Projeto sobre o Meio Ambiente que estava sendo desenvolvido no mês de junho, havia uma questão para que os estudantes respondessem com suas palavras o que deveria ser feito para as pessoas não jogarem lixo no chão e, ao final, fazerem um desenho. Um dos alunos, é claro, mesmo no espaço vertical bem apertado na folhinha deu um jeito de fazer uma tirinha...

Figura 33: Tirinha Meio Ambiente



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Uma ocasião em especial que trago registrada dentre as tantas vivências na sala de aula da professora Maria C. envolve uma aluna chamada Y. Esta estudante estava com 13 anos neste 3º ano do Ciclo de Alfabetização em virtude de retenções⁶³ subsequentes, assim como pela evasão escolar, dentro do quadro social que descrevi no início desta narrativa. Era uma menina que aparentava timidez e que havia mobilizado e desafiado Maria C. em sua Alfabetização:

Tenho investido muito no trabalho com ela. Comprei revistas do universo adolescente, assim como os quadrinhos da Turma da Mônica Jovem. Ela tem se interessado muito pela leitura e já começa a se comunicar com autonomia por meio da escrita. Há muitas histórias ali envolvidas... Pensar que estamos nessa altura do ano e ela continua aqui é algo que já me alegra. Ela chegou na escola com um histórico preocupante, mas vejo que os avanços são diários. (Conversa em 08 de junho de 2018)

A escrita de Y na tirinha nos revelou que, realmente, existiam muitas questões envolvidas em sua trajetória para além do desenvolvimento da leitura e construção da escrita:

Figura 34: Tirinha produzida por Y



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Nas conversas com Maria C. era visível o seu desejo de fazer diferença na vida daqueles estudantes, potencializando suas aprendizagens para além dos conteúdos escolares. Larrosa (2018) traz em seu livro, que foi meu livro de cabeceira na escrita da tese, a carta de uma professora que me inspira no diálogo com as práticas ali reveladas:

Na comunicação há algo mais forte que as palavras e inclusive do que o contato físico: trata-se do olhar [...]

Há algo mais no olhar que é único entre o aluno e a professora, e é isso que descreve a relação entre os dois. É nesse olhar que ocorre quando você chega na sala de aula e

⁶³ No Ciclo de Alfabetização da Rede o Regimento Escolar prevê a retenção por frequência em cada ano do Ciclo para os estudantes que não alcançarem o percentual de 75% de presença dentro do ano letivo.

de repente um novo espaço é gerado [...] o olhar da professora esconde sua concepção de educação, a perspectiva a partir da qual ela vive, o valor que ela dá à criança e a todo o processo de aprendizagem. (MARTIN apud LARROSA, 2018, p. 105)

Pude perceber mais desse olhar na preparação com os alunos de uma feira de ciências, onde as professoras do terceiro ano desenvolveram diversos trabalhos com os alunos e era nítido perceber o quanto as crianças vibraram nas apresentações.

Figura 35: Apresentação dos alunos



Fonte: Registro fotográfico disponibilizado pela professora.

Maria S. me conta: " - *O fato dos alunos caminharem com as professoras no Ciclo favorece essa intimidade, essa facilidade na construção dos projetos, como esse da feira. Aqui a gente pensa junto, umas com as outras e com a as crianças também*". Maria C. , participando da conversa, diz que nem sempre as coisas eram assim naquela escola...

Antes do PNAIC eu só pegava turmas do 3º ano com alunos com dificuldades pra ensinar a ler... depois que fiz o PNAIC falei logo: poxa! Fiz três anos de PNAIC e acho justo eu caminhar com uma turma! Assim, consegui. E espero que ano que vem recomece o Ciclo com um primeiro ano de novo. (Conversa em 23/10/2018)

Nesta atividade Maria C. foi surpreendida pelo fato da maior parte dos estudantes, na discussão do Ciclo da Água, revelarem nunca ter visto, nem sentido, nem provado a água do mar. Essa

constatação abalou a professora, mas logo a mobilizou a fazer algo neste sentido: "*Como não posso levá-los na praia, vou trazer um pouco da praia para a escola!*"

Figura 36: A praia vai à escola



Fonte: Registro fotográfico disponibilizado pela professora.

Fiquei emocionada com a iniciativa de trazer um pouco da experiência dos sentidos em relação à água do mar àquela escola localizada tão, tão distante...A professora juntou a areia, catou as conchas e trouxe a praia à escola!

Fechando esta narrativa, narro uma conversa que tive com as três Marias ao dividir uma feijoada com elas numa sexta-feira. Sim! Elas sempre que podiam almoçavam juntas em um barzinho localizado num bairro que ficava no caminho da escola. Me senti privilegiada em ser incluída naquele encontro. Naquela conversa informal foi possível observar o que Paulo Freire queria dizer sobre a escola ser um lugar para fazer amigos.

Mesmo que tenha me aproximado mais dos estudantes e da sala de aula de Maria C. era notório que muitos dos movimentos ali eram fruto destas conversas de sexta, onde compartilhavam suas angústias e alegrias no trabalho como alfabetizadoras.

O compromisso delas com aqueles estudantes me trouxe novamente à memória a escrita de Larrosa sobre o ofício do professor: "Amar algo relacionado ao ofício é, então, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela. fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre". (LARROSA, 2018, p. 110)

Nesse sentido encerro as narrativas das vivências nesta escola com uma declaração feita em uma das visitas por Maria C, ao me ver surpreendida com o fato dela dirigir todos os dias 168

quilômetros para trabalhar naquela escola, tão distante de sua residência num município que nem limite faz com Duque de Caxias:

Já que é para trabalhar longe, vou trabalhar longe com qualidade. Saio de manhã, trabalho em outra Rede no meio do caminho, e lá venho para cá. Aqui vejo as coisas com outros olhos e sou uma pesquisadora constante daquilo ou melhor de qual o melhor método para fazer com que meu aluno se alfabetize. (Conversa em 08/06/2018)

E assim prossigo, no desafio de registrar as experiências vividas neste contextos tão desafiadores que são os cotidianos das escolas públicas de Duque de Caxias.

4.3. A oralidade espantando os medos e o pacto pela alfabetização das crianças: experiências em duas turmas do 3º distrito

Os estudos de Ferraço e Alves (2018) em diálogo com Certeau, nos advertem para o perigo de estarmos entrando nos cotidianos para conversar com os sujeitos que ali atuam no sentido de extrair, subtrair informações acreditando que estes são meros implementadores de uma política, discussão que fizemos na terceira parte desta tese, fazendo alusão aos estudos de Ball, Maguire e Braum (2016).

No valorizar das relações que são tecidas ao longo de uma pesquisa nos cotidianos das escolas, precisamos observar que

conversar com os praticantes das escolas representa muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa. Para nós, as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles. (FERRAÇO e ALVES, 2018, p. 52)

Buscando dialogar com a professora Mary⁶⁴, cheguei nesta escola localizada no terceiro distrito do município no dia 14 de março, uma quarta-feira, por volta de seis e meia da manhã. Sendo uma escola localizada bem distante do centro do município e de difícil acesso por conta de uma única linha de ônibus que atende a localidade, acabei chegando meia hora antes da aula. Para minha surpresa, quinze minutos depois ali estava a professora com quem planejava conversar.

Sua presença naquela sala de aula minúscula, com janelas basculantes emperradas, organizando as mesas e materiais para receber os estudantes, já me fazia ambientar no seu cotidiano de

⁶⁴ A escolha do nome é uma homenagem à Mary Jackson, uma brilhante matemática, que veio a se tornar a primeira engenheira negra da NASA. Sua história é contada no filme "Estrelas além do tempo". A professora com a qual conversei nesta escola é mestre em matemática pela UFRJ e atua como professora do ensino fundamental e médio desta disciplina em outra Rede Pública de Ensino.

trabalho junto aos estudantes. Explicava brevemente a ela sobre os objetivos da minha investigação, ao mesmo tempo que desejava ficar calada apenas observando seus movimentos.

Estava preocupada em respeitar o ritmo da professora, afinal de contas era uma turma que funcionava de 7h até 11h da manhã e eu teria muitas oportunidades de conversar com ela. Tinha imaginado puxar a conversa no intervalo em que as crianças se alimentavam e me surpreendi com o desejo da professora em conversar sobre sua prática, sobre sua rotina e, principalmente, sobre seus estudantes, a partir daquele momento.

A professora atuava no 2º ano do Ciclo de Alfabetização naquele ano, acompanhando a turma desde o ano anterior. Perguntei se esta continuidade, de permanecer com a turma do ano anterior, era a prática da escola, por conta dos pressupostos do Ciclo de Alfabetização na Rede. A professora respondeu imediatamente, com uma objetividade que lhe é característica, que pude observar na convivência: *"- Claro que sim! As professoras precisam de dois anos com a turma para conduzir o processo de alfabetização. Tem que ter uma continuidade."* Diante desta resposta, não resisti e questioneei: *"-Apenas dois anos? Mas e o 3º ano do Ciclo de Alfabetização?"* Ela riu e disse: *"Na nossa escola, não!"*.

Naquele mesmo dia, pude entender o que significava a expressão *"-Na nossa escola, não!"*. No intervalo, Mary me apresentou a duas outras professoras que atuavam no 3º ano de escolaridade. As professoras do 3º ano foram cordiais, sem demonstrar maior interesse por minha presença ali, mas não pude deixar de reparar nos estudantes concentrados em suas tarefas, em uma das turmas, em absoluto silêncio. Perguntei a Mary se eles eram sempre assim e ela me disse: *" - Mas eu te falei que nossa escola é assim. No primeiro e no segundo nós alfabetizamos as crianças de toda forma, com todas as estratégias. Eles chegam prontos no terceiro ano para que a professora entre com os conteúdos"*.

Respirei fundo e continuei: *"- Mas este é o entendimento da escola? Nas duas turmas do terceiro ano todos os estudantes lêem e escrevem com tamanha compreensão que agora é para entrar com conteúdos?"* Mary apressadamente respondeu:

Você conhece a rede, Claudia. Sabe que nem todos chegam lendo e escrevendo no terceiro ano. Estes que ainda não lêem e escrevem bem estão com a outra professora que você conheceu. Como ela trabalha numa sala muito pequena e apertada, a turma dela é formada com menos estudantes. Então ela faz um trabalho de alfabetização paralelo aos conteúdos do terceiro ano. Já a outra professora fica com os que estão avançando. (Conversa com a professora em 14/03/2018)

Essa situação de familiaridade com a pesquisa, tendo em vista ser orientadora pedagógica da rede e, ao mesmo tempo, a necessidade de um certo distanciamento, pois como pesquisadora,

preciso olhar para além do aparente, no intuito de não enxergar o óbvio ou o que já estou acostumada a ver torna-se um desafio. A professora me interpela: “- *Você conhece a rede...*”

Como dizer a ela que, nesse momento, eu não posso me pautar nesse olhar, nessa vivência que talvez já possa me parecer familiar? Eu precisava ouvir delas, não o que preciso ou quero ouvir, mas a partir de suas significações, vivências e experiências o que elas teriam a me dizer. Sabe-se que as experiências são pessoais e os cotidianos escolares se diferem em cada espaço, em cada sala de aula. Partindo desse pressuposto, eu buscava escutar suas impressões sobre a própria prática, caminhando na linha tênue do que pode me parecer familiar para não incorrer em uma interferência na própria conversa.

No decorrer das semanas, aprofundando as conversas sobre o que significaria a expressão utilizada: “-*Na nossa escola, não!*”, entendi que havia um “pacto” pela alfabetização até o 2º ano de escolaridade entre as professoras.

Falei com Mary sobre este meu entendimento e ela confirmou que era, de certa forma, isso mesmo. Que ali elas trabalhavam focadas em que os estudantes chegassem ao 3º ano lendo e escrevendo bem.

Para confirmar esta ideia, Mary me apresentou no final da aula a Emilia, outra professora do 2º ano que trabalhava na turma ao lado, e sugeriu que eu acompanhasse suas aulas também, pois ela também havia aderido ao PNAIC.

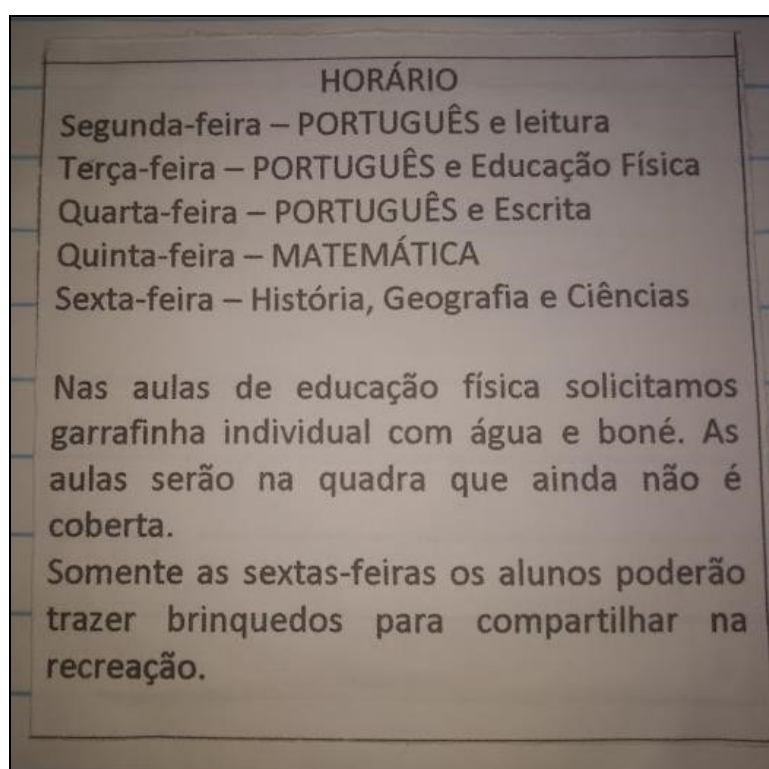
Nas conversas com Mary, soube que as duas participaram do programa apenas nos três primeiros anos, em turmas de formação diferentes, no entanto, sempre partilhando e “*trocando figurinhas*”. Num primeiro olhar, observei que os estudantes da turma de Mary permaneciam sentados durante a aula, os de Emília estavam sempre alvoroçados por alguma situação. Me propus, então, a acompanhar a turma de Mary como previsto, mas a fazer algumas incursões na turma de Emília, assim que possível.

Mary estava há mais de 25 anos atuando na rede municipal, com formação *strictu sensu* em matemática e também atuava em outra rede como professora desta área de conhecimento. Nas conversas semanais contava de suas alegrias como alfabetizadora, suas descobertas diárias e ao fato de ter feito todas as formações em alfabetização oferecidas pelo município nos, dito por ela, “*tempos áureos*”. Ao utilizar esta expressão, conhecedora da Rede, sabia que ela estava se referindo ao período de 1995 até 2010, aproximadamente, quando muitas formações foram oferecidas aos professores alfabetizadores.

Ao perguntar sobre os motivos de adesão ao PNAIC em 2013, ela exclamou: "*Não podemos parar de estudar! Não era uma formação para professores alfabetizadores?!*". Eu perguntei por que não havia continuado em 2016; Mary respondeu: "*Eu até me inscrevi, mas tive que desistir. A dinâmica dos encontros tornou impossível minha participação*".

Sua rotina diária com os estudantes era bem sistematizada. Em uma das conversas eu perguntei sobre isso. Ela riu e me perguntou: "*Você me acha rígida na prática, certo?*" Eu ri e confessei que sim. Mary me disse para ir uns dias para a turma da Emília, que elas trabalhavam no mesmo ritmo e dava muito certo. Continuava curiosa em entrar na turma de Emília...

Figura 37: Planejamento semanal



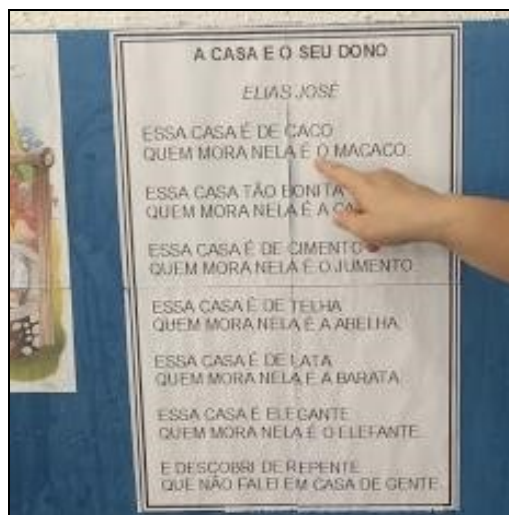
Fonte: Registro fotográfico pela autora.

A dinâmica das aulas era organizada em torno de sequências didáticas, neste caso, organizadas em torno de um tema ou de um gênero textual oral ou escrito, bem de acordo com os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do PNAIC 2013. No volume 6 de cada caderno destinado aos três anos do Ciclo de Alfabetização, a ênfase estava no planejamento de uma alfabetização que integrasse todas as áreas de conhecimento, sendo as sequências didáticas, uma das estratégias.

A série de fotos a seguir nos remete a uma sequência de atividades envolvendo a temática "A casa". No planejamento e ordenamento das atividades me parecia muito claro que a professora

trabalharia os quatro conteúdos do planejamento para o ensino da língua (alfabetização) trabalhados nas formações do PNAIC 2013, por meio dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa : leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística.

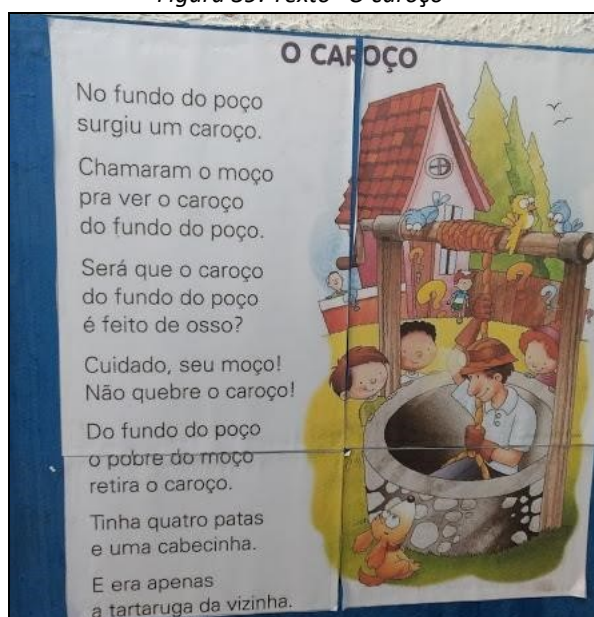
Figura 38: Sequência Didática " A CASA " - A



Fonte: Registro da autora.

Esta leitura era realizada todos os dias, segundo Mary, de modo que os estudantes pudessem vir a memorizar o texto e era considerada por ela uma "atividade de leitura sistemática". Não só o texto da sequência didática era lido, como também outros, de sequências anteriores que estivessem dispostos na sala como, por exemplo, este que foi lido após "A casa e seu dono":

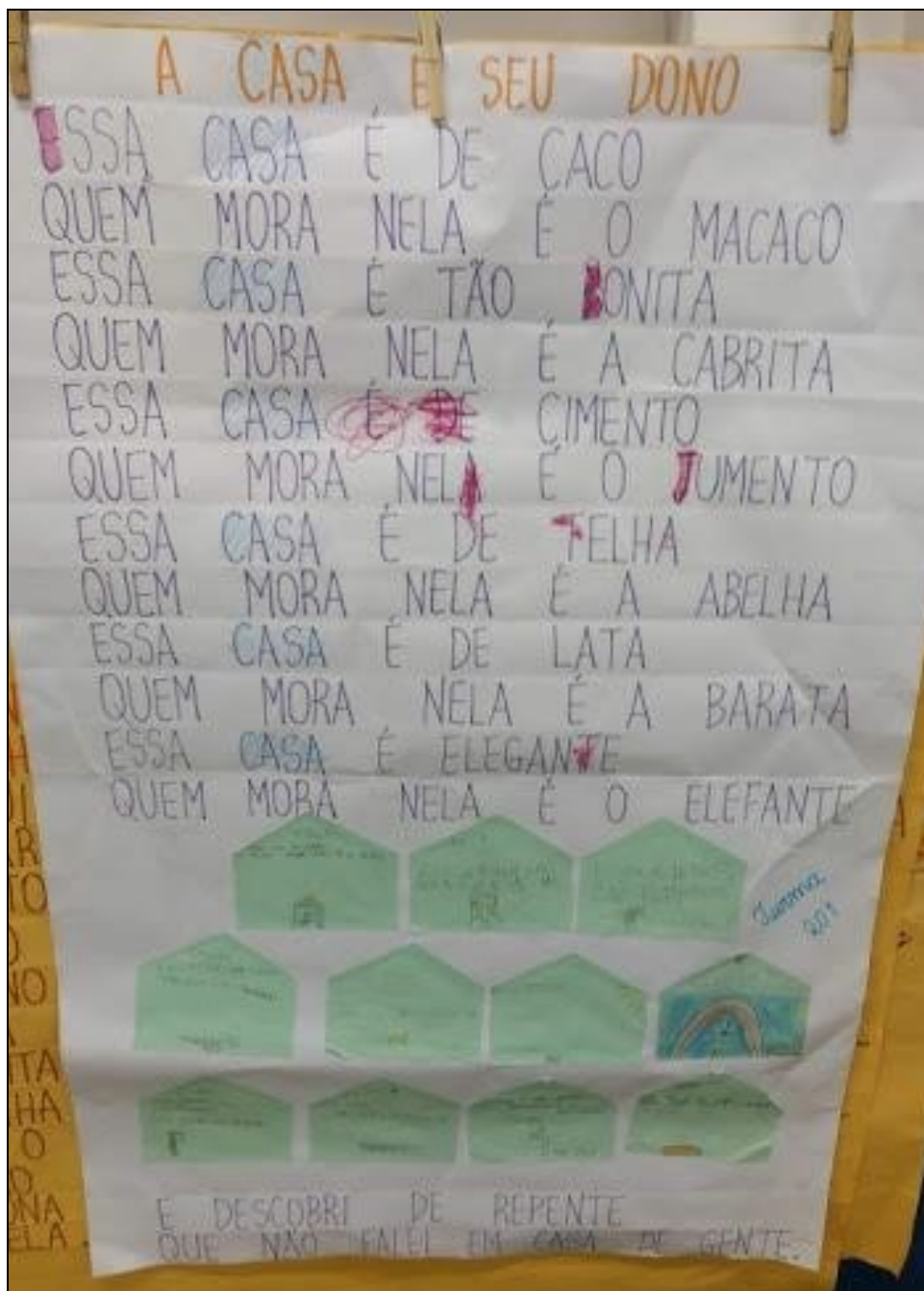
Figura 39: Texto "O carço"



Fonte: Registro da autora.

Na sequência destas imagens é possível observar as diversas intervenções que eram realizadas tendo como base o texto escolhido:

Figura 40: Sequência Didática "A CASA" - B



Fonte: Registro da autora.

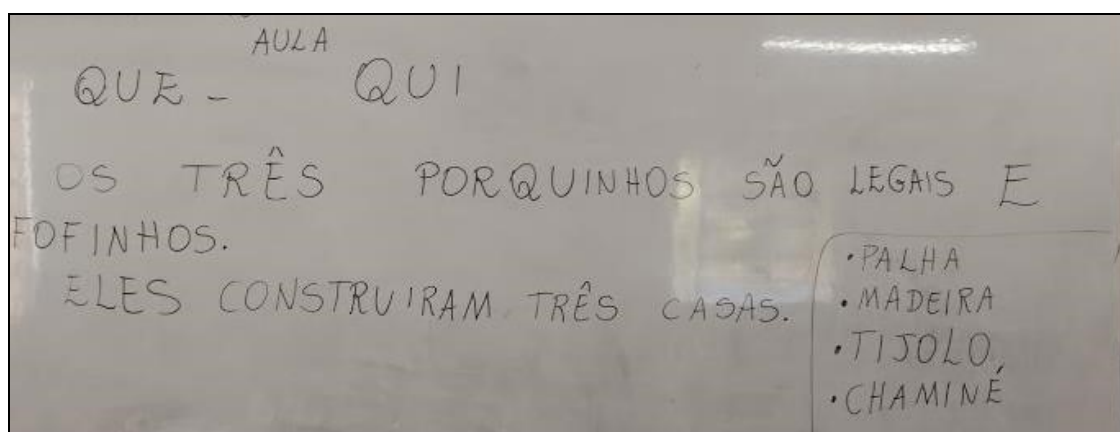
Ainda nesta sequência didática Mary leu para os estudantes um conto conhecido e muito interessante, "Os três lobinhos e o porco mau", de Eugenio Trivizas⁶⁵ e propôs uma analogia com a história clássica "Os três porquinhos", onde os estudantes puderam se expressar oralmente, revelando seus interesses, gostos, preferências, entre tantas possibilidades. Em

⁶⁵ Publicado pela Editora Brinque-Book, com 1ª edição em 1996.

seguida convocou os estudantes para a produção escrita coletiva da história original dos três porquinhos.

Ao final da atividade, os estudantes foram encaminhados a uma tarefa ortográfica sobre o emprego do "que e qui", com o objetivo, segundo a professora, de se perceber a regularidade da escrita das palavras. Conversando sobre as atividades relacionadas à análise linguística, Mary afirmou: "*Há necessidade de se trabalhar a consciência fonêmica*".

Figura 41: Sequência Didática "A CASA" - C



Fonte: Registro da autora.

Os textos lacunados também eram trabalhados constantemente nas sequências didáticas, ora nos cadernos dos estudantes, ora no quadro, com a participação ativa dos estudantes.

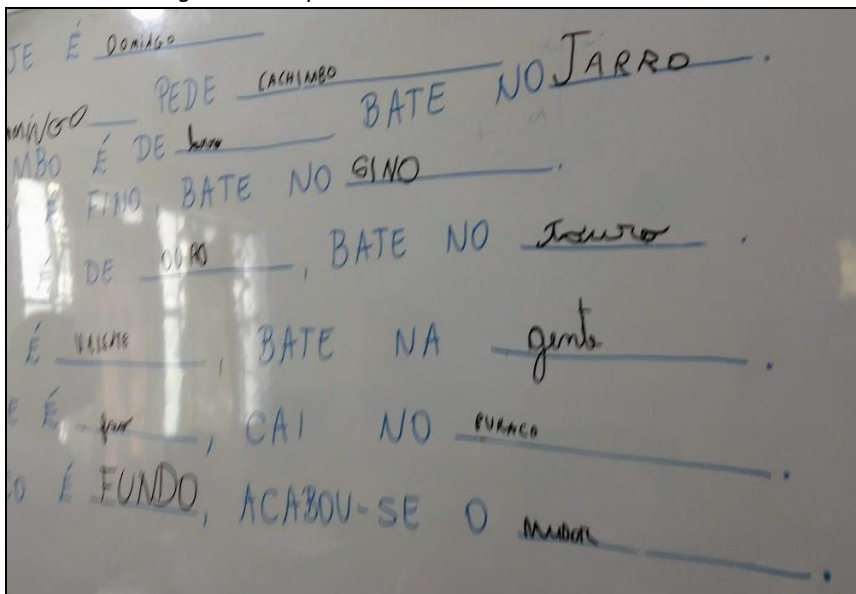
Figura 42: Sequência Didática "A CASA" - D



Fonte: Registro da autora.

No próximo registro fotográfico há uma outra sequência didática em execução junto aos alunos, onde atividades com os textos lacunados foram desenvolvidas. Nesta outra sequência Mary havia trabalhando com a parlenda "Hoje é domingo".

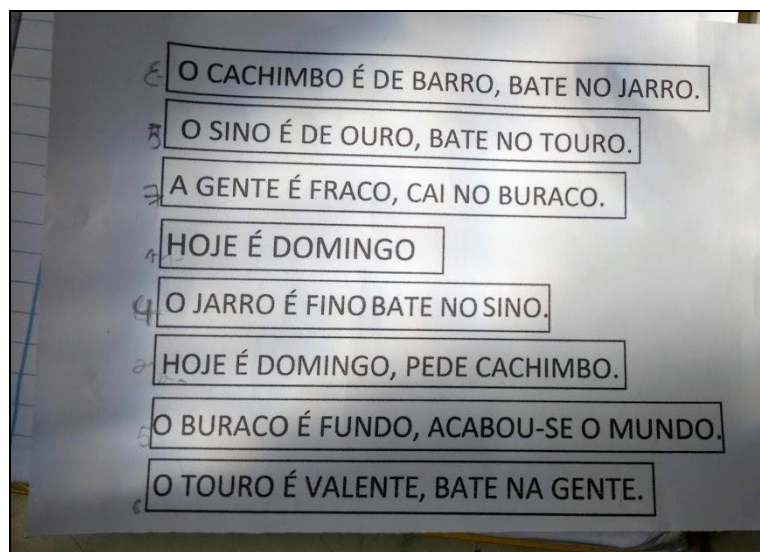
Figura 43: Sequência Didática "HOJE É DOMINGO"



Fonte: Registro da autora.

Ao longo das semanas, os estudantes estavam envolvidos em diversas atividades; uma delas, sempre presente na organização das sequências, é o trabalho com textos separados em tiras onde, conversa Mary, "- os estudantes desenvolvem a leitura de palavras e textos completos a partir da memorização dos textos lidos, organizando-os novamente como um texto":

Figura 44: Sequência Didática "HOJE É DOMINGO"



Fonte: Registro da autora.

Como o trabalho com sequências didáticas era uma das atividades de organização das experiências de aprendizagem valorizada nas formações do PNAIC, perguntei diretamente a Mary se ela havia começado a trabalhar desta forma após 2013. Ela me respondeu:

Esta rotina com leitura compartilhada, escrita da agenda, leitura de ajuste, já eram conhecidas por mim de outras formações. Eu sempre trabalhei de forma organizada: hoje trabalho nas segundas, terças e quartas com atividades de leitura e escrita - alfabetização mesmo. (Conversa com a professora em 09/05/2018) Insisti na pergunta, pois me parecia muito claro que os eixos do PNAIC estavam sendo trabalhados de uma forma bem sistemática numa sequência bem parecida com a orientação dos Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa. Digo isto, porque ao longo dos encontros formativos, as professoras eram solicitadas a aplicar sequências didáticas às suas respectivas turmas como tarefas, trazendo este relato nas formações seguintes. Por fim, Mary confirmou minhas impressões: "Bem... as sequências didáticas deste modo que estou fazendo realmente são uma herança do PNAIC."

Após esta fala, Mary compartilhou comigo algo que trago para esta tese e que me marcou na vivência com aquela professora e estudantes:

Você está aqui para saber o que ficou do PNAIC na minha prática. Vou te contar! Embora conhecesse o lugar da leitura compartilhada na rotina das aulas, não entendia a importância devida. Nas formações isso foi ficando claro e hoje posso dizer o quanto ler em voz alta para os estudantes, diferentes textos, pode contribuir no processo de alfabetização. Eles gostam, eu gosto. Uma outra coisa. Eu estou fazendo semanalmente uma roda de conversas, onde os estudantes participam ativamente. Em todas as atividades procuro ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre o que estão estudando. (Conversa em 09/05/2018)

Com estas palavras, pude perceber o quanto aquela professora estava emocionada em compartilhar seus aprendizados como professora alfabetizadora. A imagem a seguir mostra a professora atuando em um dos momentos de leitura compartilhada, no início das aulas, lendo uma história para os estudantes:

Figura 45: Leitura Compartilhada



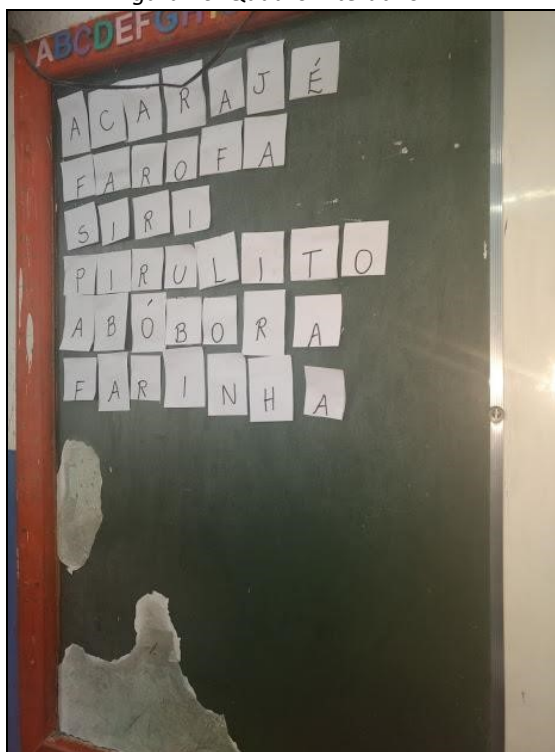
Fonte: Registro da autora

Tivemos a oportunidade de conversar algumas vezes sobre suas práticas anteriores à formação do pacto e Mary dizia que suas aulas antes do PNAIC eram bem silenciosas e que, no seu entendimento, os estudantes aprenderiam na quietude, *"que achava que os estudantes precisavam ficar em silêncio para aprender"*. Disse ainda que ao longo das formações pode praticar e desenvolver atividades junto aos estudantes que privilegiavam a oralidade, a participação ativa dos estudantes em atividades coletivas, onde pudessem estar se expressando. E ela já via - disse - *"os resultados em sua prática!"*

Isso se devia também, contava ela, *"às conversas com a professora Emilia"*, que possuía uma prática, desde sempre, que privilegiava a oralidade e a produção coletiva, onde estudantes e professores tinham total liberdade de expressão durante as aulas. No entender da professora Mary, *"se expressavam até demais"*. Nós duas rimos, na cumplicidade consentida nos cotidianos...

Ainda conversando sobre a ênfase na participação dos estudantes, Mary contou que na outra escola em que trabalhava havia um quadro digital interativo, onde os estudantes podiam estar "arrastando" letras para formação de palavras e frases: "- Como os estudantes gostam de fazer esta atividade! Tanto o que está à frente, como os demais que ficam sentados, participam ativamente! Vou providenciar um para nossa turma."

Figura 46: Quadro Interativo - A

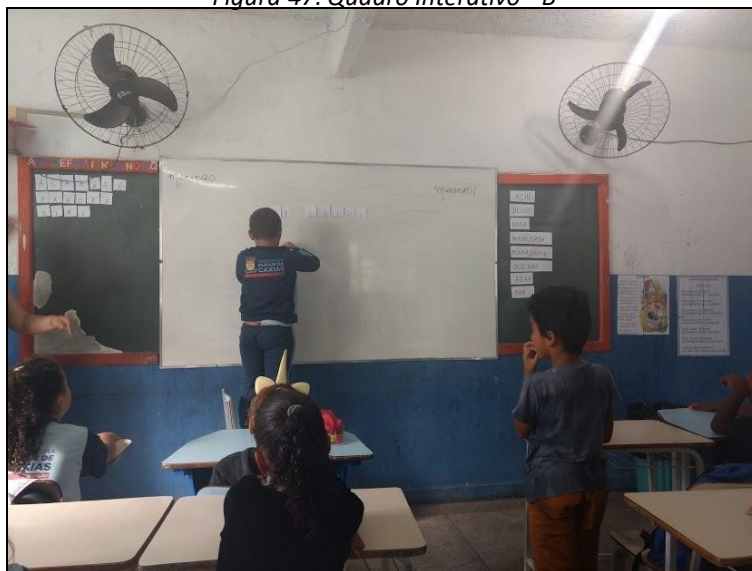


Fonte: Registro da autora.

Para surpresa minha e dos estudantes, na semana seguinte Mary havia inventado uma forma de transformar os quadros da sala (um verde e um branco) em um quadro interativo para trabalhar com os estudantes. Lançando mão de um banco de palavras construído pelos estudantes numa sequência didática sobre comidas, os estudantes iam buscando no alfabeto móvel as letras e montando as palavras que, após formadas, eram colocadas em uma lista, "numa tecnologia" - chamada por Mary - "de papel".

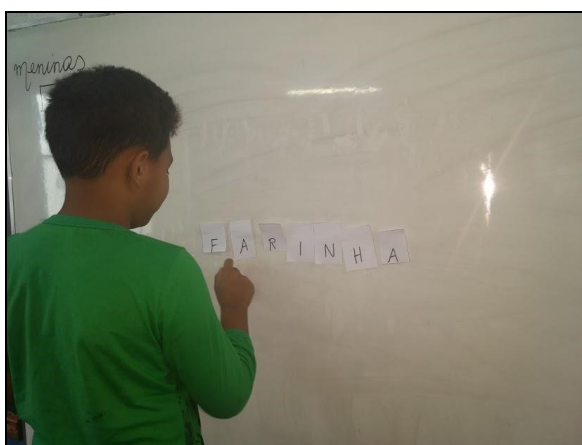
Como é possível observar nesta foto, as condições estruturais desta sala de aula não são as melhores. Os dois ventiladores quando são ligados em dias quentes, fazem voar todos os materiais de papel nas mesas dos estudantes e da professora, ficando o dilema, me diz Mary: "*Trabalhar com criatividade ou sentir um calor horrível?*" Mas naquele dia não estava quente...

Figura 47: Quadro Interativo - B



Fonte: Registro da autora.

Figura 48: Quadro Interativo - C



Fonte: Registro da autora.

Em uma das visitas, desta vez numa sexta-feira, pude conversar e conhecer um pouco o trabalho de Emília. Era o dia em que as duas professoras levavam suas turmas juntas para a quadra, onde as crianças podiam se divertir livremente com os brinquedos que traziam de casa ou com as brincadeiras que inventavam.

Figura 49: Dia de Recreação - A



Fonte: Registro da autora.

Foi uma breve conversa, que durou menos de uma hora, estando nós três com os olhos atentos às crianças que corriam e que, por vezes, vinham nos mostrar algo ou pedir que arbitrássemos uma questão pendente entre eles. As professoras contaram o quanto aquelas crianças eram prejudicadas em sua frequência à escola por conta da alta periculosidade que caracterizava aquela localidade⁶⁶.

Nessa conversa Emília reiterou o compromisso assumido por ela e Mary, de acompanhar as turmas nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, garantindo que estes cheguem alfabetizados ao 3º ano de escolaridade.

⁶⁶ Por três semanas consecutivas, eu mesma não pude ir até lá continuar a pesquisa por conta da ausência de circulação da linha de ônibus que atende o bairro. Como muitos estudantes dependem da linha de ônibus, tamanha a distância de suas residências da escola, localizada numa área de difícil acessibilidade, este foi um período muito difícil.

Ambas relataram casos de estudantes em franco processo de alfabetização, mas que *"somem por um período"*, acompanhando seus pais para outras localidades. Ao retornarem, a porcentagem de frequência estaria abaixo do limite e estes estudantes estariam retidos, por ser esta a prerrogativa do Ciclo de Alfabetização do município, a de possibilidade de retenção por frequência nos dois primeiros anos.

Nesta ocasião falei sobre as possibilidades de uma reclassificação no ano seguinte; novamente a orientadora pedagógica entrava em conflito com a pesquisadora... Como é tênue esta linha... Me sentia tão à vontade ali com Mary e Emília! Ainda bem que fomos interrompidas pelas bolhas de sabão...

Figura 50: Dia de Recreação - B



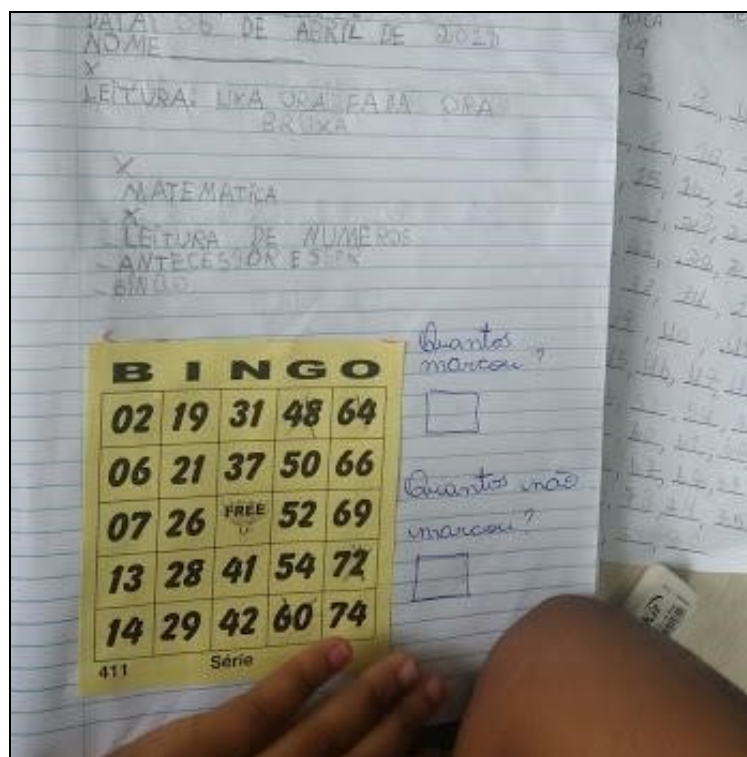
Fonte: Registro da autora.

Após a atividade no pátio, fiquei o restante daquela manhã na sala da professora Emília, onde pude conversar com os estudantes, que já sabiam de minhas visitas à outra turma do 2º ano; um deles chegando a me dizer: *"- Achei que a senhora não viria nunca conhecer a gente!"*.

Que beleza estar entre as crianças! Podemos não reparar, mas elas percebem as rotinas na escola. E têm opinião formada sobre os acontecimentos... Confesso que fiquei desejosa de estar investigando naquele espaço também, onde era possível vislumbrar um trabalho que também valoriza a oralidade e expressão dos estudantes.

A atividade proposta naquela ocasião era de escrita ou cópia de uma sequência numérica e um BINGO, a ser explorado, segundo Emília, "com diversos objetivos, desde a identificação dos numerais, sua ordenação e quantidades marcadas". Segundo ela, "uma atividade do PNAIC de Matemática", fazendo alusão às formações em 2014, onde foram trabalhados os Cadernos de Matemática:

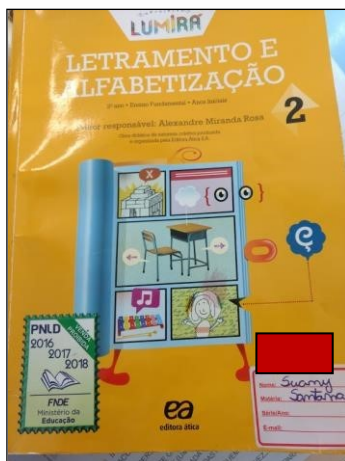
Figura 51: Sequência numérica e BINGO



Fonte: Registro da autora.

Enquanto Emília transitava pela sala, auxiliando alguns estudantes no registro da atividade no caderno, uma das alunas quis me mostrar uma história que tinha escrito, da qual muito se orgulhava. Era uma atividade que constava no livro adotado pela escola no PNLD, onde os estudantes recortavam as cenas e ordenavam as histórias, atividade comum nas propostas de produção escrita presentes nos planejamentos dos professores.

Figura 52: Livro didático adotado pela escola



Fonte: Registro da autora.

Fui surpreendida com a consecução da atividade por esta aluna, de não mais que oito anos de idade, fugindo à regra dos contos de fada em sua produção escrita, expressando-se com tamanha criatividade...

Figura 53: A princesa e a torre



Fonte: Registro da autora.

Emília ao final daquela aula, Emília relatou que as histórias de vida relatadas por aquelas crianças estão impregnadas de memórias tristes e que isso vem se tornando visível nas produções dos estudantes.

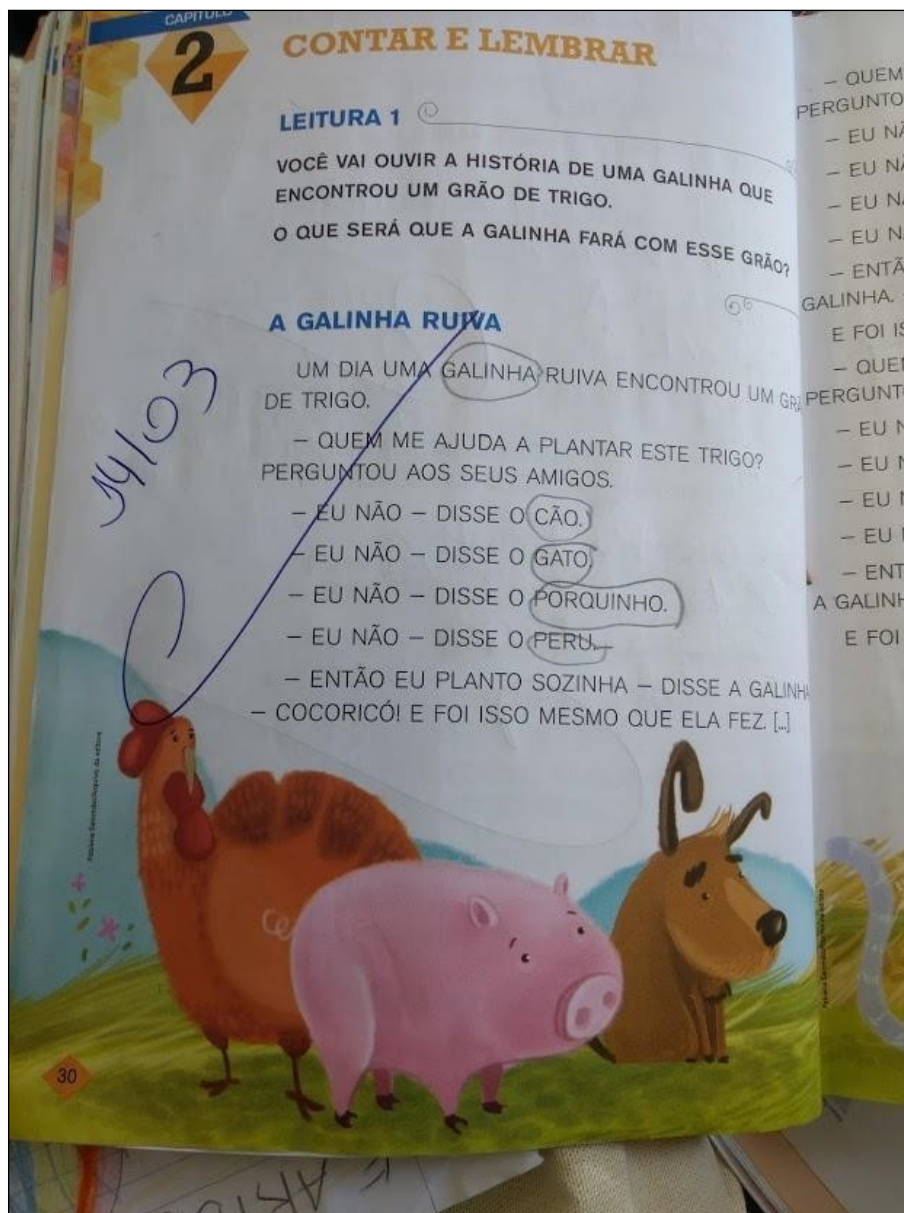
Conversamos sobre a potência daquela escrita, no quanto ela, como professora, estava proporcionando aos estudantes esta liberdade para que os estudantes pudessem, mesmo que numa atividade de produção textual diretiva, lançar mão de sua espontaneidade.

Antes de tocar o sinal para o término daquele dia de aula, Emília recordou de uma atividade que haviam realizado nas semanas anteriores e conversou com a turma se eles estariam dispostos a compartilhar comigo. Os estudantes concordaram, felizes.

Foi um grande rebuliço na turma, pois era uma leitura dramatizada de um texto presente, também, no livro didático de Alfabetização em Língua Portuguesa (figura 24), onde cada qual teria um personagem a ler e encenar.

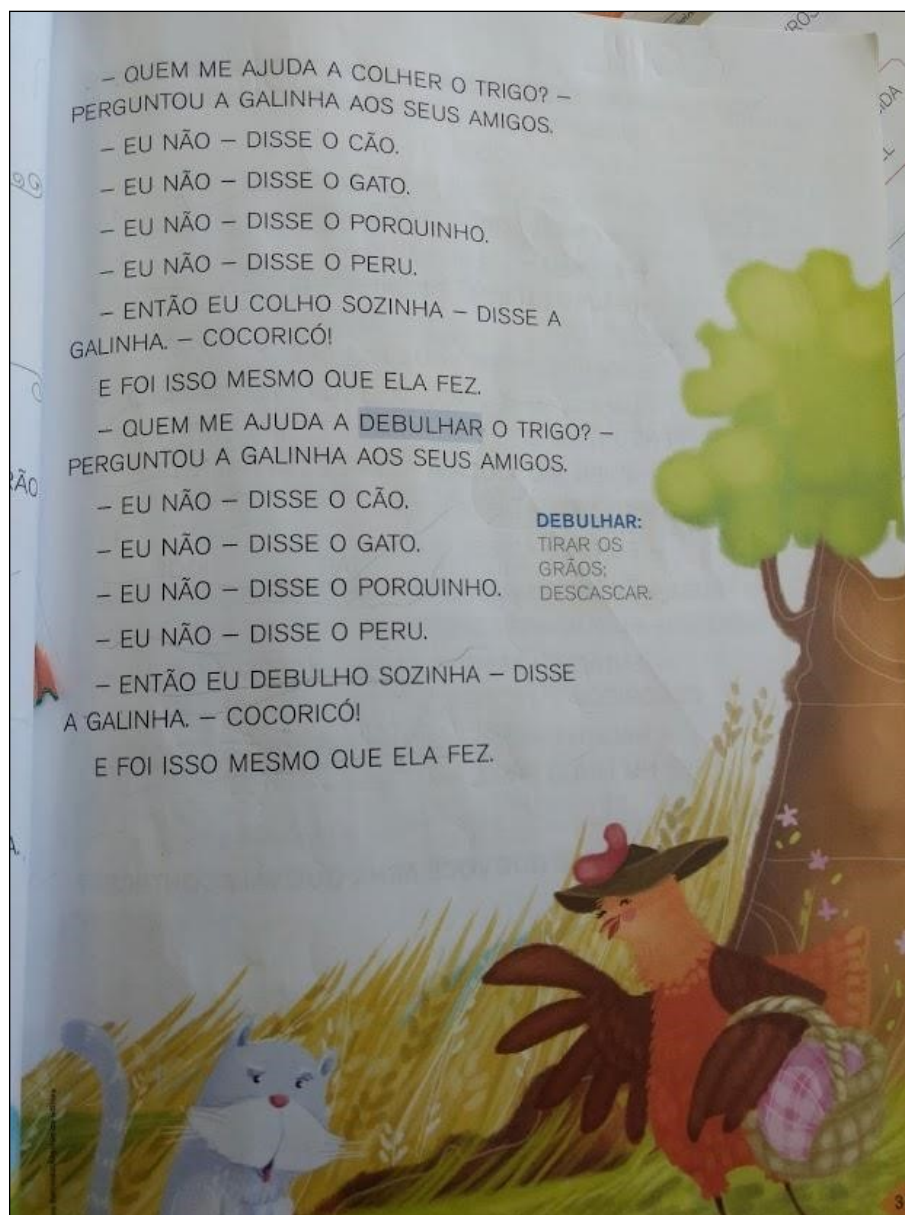
Finalmente, depois de uma negociação para a escolha das crianças que fariam as personagens naquela apresentação, sendo "*a personagem com mais falas*" - a galinha - a mais desejada. Emília como narradora, deu início à leitura dramatizada. Os estudantes/personagens de pé em seus lugares, alguns com o livro na mão, começaram a leitura...

Figura 54: A galinha ruiva



Fonte: Registro da autora.

Figura 55 A galinha ruiva - continuação



Fonte: Registro da autora.

Ao final, aplaudi bastante a apresentação! Disse a eles que havia entendido o motivo pelo qual todos desejavam ser a personagem "galinha", com mais falas, mas que havia achado muito interessante as demais personagens querendo segurar o livro, se sabiam a fala "de cor".

Emília perguntou à turma quem desejava me explicar o motivo de alguns estudantes estarem segurando os livros. Uma das crianças, rapidamente, exclamou: "- Pra saber a hora de cada um falar, né, tia?!" Confesso que estava encantada por aquelas crianças.

Na saída, ao final da aula, conversei com Emília sobre a reação das crianças no dia em que ela trabalhou com aquela leitura dramatizada, com o desenrolar daquela história. Eu achando que elas teriam ficado surpresas com o fato dos outros animais não ajudarem a galinha, Emília afirmou: "- Que nada. Essa é a vida real destas crianças". Saí dali naquele dia pensando no

quanto a escola pode ser significativa na vida daquelas crianças. Como o acolhimento às palavras, às falas daqueles estudantes, por parte daquelas professoras se torna crucial no percurso escolar!

Para terminar a narrativa de experiências junto às professoras alfabetizadoras do 2º ano desta unidade escolar, compartilho uma conversa com a professora Mary em uma das visitas: "*Todas as quartas-feiras uma mãe está sendo convidada para ficar um pouquinho mais na hora da entrada dos estudantes*".

Como assim - perguntei - ficar um pouquinho mais? Mary completou: "*Todas as mães que desejarem poderão participar do momento de leitura compartilhada nas quartas. Elas combinarão comigo o texto que farão a leitura e eu vou organizando a escala*".

E assim aconteceu. Durante um período, não só professoras e estudantes vivenciaram experiências leitoras. As mães ou não obrigatoriamente mães, as responsáveis pelos alunos, também se permitiram, por meio da oralidade, espantar seus medos e se colocarem também como leitoras diante das crianças.

Imagine só a alegria das crianças observando outras mulheres, não somente as professoras, lendo em voz alta para elas! Empréstimos de livros foram realizados pelas professoras e, muito além do PNAIC, ali estavam duas professoras, em meio à tantas circunstâncias adversas⁶⁷, dispostas a fazer diferença naquela comunidade escolar.

4.4. Quando a sala de aula é o prédio todo e a alfabetização de cada criança passa a ser responsabilidade coletiva: experiências em uma escola no 4º distrito

Apresento neste último relato a Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos⁶⁸ ou, como carinhosamente é conhecida, a Mariana, localizada no distrito de Xerém, na subida da serra para Petrópolis, que tem no projeto político pedagógico, construído e vivido plenamente em seu cotidiano por meio da coletividade, práticas emancipadoras que fazem deste local um espaço visível de exercício da democracia.

⁶⁷ Não apenas circunstâncias relacionadas ao espaço físico da escola ou à crescente violência na localidade. Aquelas professoras estavam, desde 2016, com seus salários sendo pagos em atraso, além de terem sido reduzidos por conta de mudanças nas gratificações relacionadas às suas funções de regentes de turma.

⁶⁸ Esta será a única escola em que mencionarei o nome, tendo em vista que o trabalho ali realizado tem sido amplamente divulgado no meio acadêmico.

Percebi nas visitas que fiz, a partir de 19 de abril, um cotidiano diferente das outras escolas pesquisadas ou mesmo das escolas onde já atuei; essa escola tem uma característica peculiar. Ao chegar nas escolas, no início do turno da manhã, da tarde ou da noite é comum ouvirmos o sinal sonoro tocar. Os alunos aguardam o horário da entrada no pátio. Para demarcar o horário de saída, sempre a mesma coisa.

Mas na Mariana é diferente. A orientadora me conta "*A organização dos fluxos de atividades não são mais marcados por um sinal sonoro. Aqui fazemos um exercício de afastamento de práticas de controle disciplinar*". Isto se tornou perceptível no acompanhamento das rotinas e no intervalo para o recreio.

Ah... o recreio.... momento tão esperado pelos estudantes! Nas diversas experiências que tive este sempre foi um momento especial para estudantes e também para os professores. Um momento de pausa, de descanso. Mas pausa de quê? Momento de quê? Por que um momento tão esperado? Nas demais escolas da rede que conheci este é o momento do almoço⁶⁹. No intervalo das aulas. Sim! Mas tão cedo? Exato. O momento que deveria ser para o estudante correr, conversar, brincar é um momento em que muitas escolas adotam a prática da refeição.

Na escola Mariana era diferente. O recreio era recreio! Havia lá o pátio-educador... a valorização das brincadeiras.. Os alunos podiam compartilhar e curtir esta pausa na rotina da sala de aula. Apenas na hora da saída, ao término das aulas, era servido o almoço. Essa ação, pode parecer apenas incomum, mas para os estudantes faz toda a diferença: almoçar na hora do almoço. Os alunos do turno da tarde almoçam antes de ingressar nas salas de aula. O horário do almoço, ao meio-dia, aquele em que estamos acostumados a ter em nossas casas com nossos familiares, embora em algumas situações essa não seja uma normalidade entre os estudantes devido às suas condições sociais, na Mariana está garantido para quem chega e quem sai.

E o profissionais que lá atuam são identificados pelos seus primeiros nomes... o profissional que atua na secretaria, as merendeiras, os funcionários da limpeza, cada professor, cada aluno, a diretora, a dirigente, a orientadora, o motorista do ônibus escolar... Essas funções/ações/atores são revelados através de seus nomes, não sendo aquele que é o que faz tal coisa ou resolve tal problema. Suas fotos estão fixadas nos lugares onde podem ser encontrados na maior parte do tempo, nas portas das salas, por exemplo, onde serão identificados pelos alunos.

⁶⁹ Cabe ressaltar que nas escolas da Rede Municipal além do almoço é servido, diariamente, um desjejum à medida em que os estudantes vão chegando à escola, pela manhã.

Sabe aquele aluno da professora X? Não! O aluno é da escola! Essa relação é fantástica uma vez que a relação de pertencimento à Mariana é visível nas relações dentro do espaço escolar.

Dentro da sala de aula cada estudante tem sua respectiva turma e professor referência, fora da sala é visível a identificação das crianças com todos os funcionários. É possível contemplar um espaço relacional autônomo onde não haveria atores principais e secundários, todos se apresentam como sujeitos praticantes de um cotidiano rico em experiências.

Num dos escritos sobre o projeto instituinte na Mariana desde 2015, as profissionais afirmam: "Já percebíamos o quanto os educandos deixariam de ser, apenas, de uma turma ou outra para serem da escola, em um processo de responsabilização partilhada e, necessariamente, comprometida com/entre todos e todas" (SATYRO et all, 2016, p.5).

Um exemplo disso é o dia do aniversário de cada criança, que é lembrado e celebrado com uma atuação pontual da equipe que está na unidade escolar, diariamente. Presenciar dirigente, diretora, professora de informática ou outro profissional entrando na sala de aula onde há um estudante aniversariando naquele dia, ou que tenha aniversariado no final de semana, se tornou uma das surpresas mais emocionantes que vivi ao longo da pesquisa.

Um pequeno bolinho⁷⁰ com uma miniatura de vela acesa, acompanhado de um parabéns cantado pela turma é de uma singeleza tal que me sinto sem palavras pra descrever... Naquela comunidade escolar cada criança é única e merece atenção especial, que seja, no seu aniversário.

Conversando com a orientadora em uma ocasião ela faz a leitura de um trecho que estava registrado no Projeto Político Pedagógico da Escola (DUQUE DE CAXIAS, 2017): "*Queremos crianças felizes, que se realizem enquanto crianças, que acreditem no outro, que não discriminem por nenhuma razão, que aprendam a conviver, sejam cooperativas, que não desistam facilmente, que sejam responsáveis*". E olhando para mim, ao final da leitura, me pergunta: "- Claudia, você consegue perceber isso na Mariana?" Eu vi. E registro aqui.

Um caminho que assumo neste registro é o de entremear minhas percepções sobre a Mariana e os registros das conversas com as profissionais, com as leituras que realizei dos artigos publicados em anais de eventos pelas profissionais que ali atuam, com narrativas e reflexões sobre as práticas cotidianas.

⁷⁰ Bolinho simples vendido em embalagem individual, que custava cerca de 0,99 centavos à época.

Num artigo recente, a orientadora pedagógica, dialogando com Certeau sobre as (im) possibilidades de um documento escriturístico abarcar as diversidades e riquezas cotidianas, se referindo ao registro do PPP da escola, escreve:

As práticas curriculares *nadacom* a Mariana são um movimento de criação cotidiana e me coloco como tarefa produzir um documento *pensadosentido*, ciente de que muitas lacunas me mostrarão que o cotidiano não pode ser capturado pelo documento escriturístico. Arriscarei apresentar uma miríade de interpretações, em busca de possibilidades criativas e subversivas para narrar o inenarrável, consciente da fragilidade dada ao documento. (...) Na Mariana, o que aconteceu e vem acontecendo é a tentativa frequente de melhorar as próprias práticas, de questionar o inquestionável, de conversar sobre o óbvio. “Que tempos são esses em que temos que defender o óbvio?”. A conhecida pergunta atribuída ao dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (1898 -1956) na Mariana não é tão óbvia assim. A escola passa a questionar os óbvios. (TKOTZ, 2019, p.4)

E isso repercute na alfabetização, entendida pelo grupo como uma responsabilidade de todos os integrantes da equipe educativa, desde os estudantes até os representantes da comunidade.

No intuito de estar presente pesquisando a sala de aula de uma professora, acabei rompendo os muros da sala de aula e incorporando a esta narrativa observações feitas no cotidiano da escola, como um todo.

Tal o engajamento dos profissionais desta escola, que mesmo os professores que não são regentes de turma do Ciclo de Alfabetização aderiram à formação do PNAIC nos três primeiros anos: diretora, orientadora pedagógica, professora de informática educativa, dirigente de turno. Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a atuação das políticas nos ajudam a refletir sobre este posicionamento desta escola, em particular:

Estamos escrevendo aqui tanto da política quanto da escola como generalidades. Pode não haver fuga de alguns imperativos das políticas, mas enquanto as políticas envolvem os professores e chama a sua atenção de formas diferentes, elas também chamam a atenção de diferentes professores. especialistas de vários tipos estão sujeitos a políticas específicas, mas podem ser periféricos para outras políticas mais gerais. Há espaços nas escolas onde algumas políticas não chegam ou são relativamente insignificantes, mas esses espaços também são reconfigurados ao longo do tempo pela política. Diferentes espaços dentro das escolas têm os seus momentos no brilho da política, mas, em alguns casos, esses momentos são poucos e distantes entre si. Para reiterar, as escolas não são uma peça, elas são complexamente estruturadas e culturalmente diversificadas - em termos de geografia, departamentos e culturas de sujeitos (GOODSON, 1983), serviços de apoio, identidades profissionais e distribuição dos alunos. essas diversidades e distribuições também produzem espaços de evasão e criatividade e diferentes formas de ser professor e fazer ensino - diferentes possibilidades de atuação. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 138)

Na primeira visita, conversando a diretora sobre os motivos que a levaram a cursar o PNAIC como ouvinte, uma colocação direta me surpreendeu: "*Se você não tem formação pessoal não*

pode intervir.". E, vendo que aquela resposta não encerraria minha curiosidade em entender este movimento, gentilmente a professora passou a me contar sua história, o "*estar na direção*" não significando que a mesma estaria alijada das práticas alfabetizadoras.

Me contou sobre a especialização que havia cursado: "*Achei importante falar que a formação do professor alfabetizador também é uma responsabilidade da gestão educacional*". Relatou que com a chegada do ofício divulgando a formação do PNAIC 2013 decidiram juntas, em uma conversa, participar "*como escola, deste movimento*".

A partir deste dia acabei descobrindo como pesquisadora, ser a conversa a chave que abre portas para a construção das práticas que presenciei e convivi com as Marianas e os estudantes naquele espaço. Em outro artigo recente, as profissionais relatam:

MARIANA é um *espaçotempo* de diálogos, conversas complicadas (SÜSSEKIND, 2014a) e, acreditando com Santos (2018), que lugar de defender democracia é na maneira que você vive, vamos 'vivendo democracia' nas maneiras de criar currículo *nosdoscum* os cotidianos dessa escola. Ainda que vivamos em tempos de fracasso do projeto político de esquerda, fracasso do projeto epistêmico crítico e êxito do conservadorismo, vamos buscando caminhos artesanais para expandir no presente a justiça cognitiva em busca pela justiça social. (SATYRO, SILVA e TOKTZ, 2019, p.9)

Quando chego para pesquisar as repercussões do PNAIC nas turmas do Ciclo de Alfabetização daquela escola, descubro ter sido a participação nas formações do PNAIC como um dos elementos que contribuíram para que a Mariana se constituísse no espaço educativo que é hoje. Importante mencionar que elas participaram da formação do PNAIC juntas, aos sábados, com uma mesma professora formadora o que, segundo a orientadora, "*facilitou o entrosamento e diálogo entre as profissionais*".

Até o ano anterior à minha chegada na escola para esta investigação, as práticas alfabetizadoras nos anos iniciais eram realizadas por meio de um reagrupamento das turmas do Ciclo de Alfabetização dentro de um projeto instituinte "*inventado coletivamente*", nas palavras das profissionais, intitulado em sua primeira versão como "Melhor 2015" :

A MARIANA vinha desenvolvendo diversos estudos, buscando aprimorar o trabalho pedagógico para atender à proposta de ciclo e algumas práticas já haviam sido implantadas como uma única professora acompanhando os três anos, o trabalho com duplas produtivas e sequências didáticas. No entanto, as dificuldades faziam com que estas práticas não se efetivassem em todas as turmas. Novas professoras chegavam, turmas ficavam sem professoras e o estudo precisava sempre recomeçar[...]
Em um movimento de ação coletiva, o "Melhor 2015" propunha que as crianças seriam matriculadas nas turmas de maneira tradicional, no entanto, alunos e alunas permaneceriam nestas turmas apenas um dia da semana, para estudar conteúdos de história, geografia e ciências, através de projetos. Com prioridade absoluta, três dias

na semana seriam dedicados aos agrupamentos de linguagem. Para matemática, ficou reservado apenas um dia da semana, pois quisemos manter um trabalho intenso de dedicação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Iniciamos o processo de elaboração do "Melhor 2015". Algumas de nós haviam participado das formações em língua portuguesa e matemática do Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e adequamos os direitos de aprendizagem, propostos pelo programa, à nossa realidade. Sendo assim, estudamos a adequação possível entre direito de aprendizagem e nível de aprendizagem por agrupamento. (SATYRO, MARQUES, SILVA, VASCONCELOS e TOKTZ, 2015, p.6)

Toda a dinâmica da escola foi modificada a partir de 2015. Entender a aprendizagem como construção diária por meio de práticas dialógicas exigiu, segundo uma das Marianas que atuava como dirigente, uma "mudança de posturas" como as que mencionei no início deste relato, presentes ainda na rotina ao longo do período em que estive presencialmente na escola.

Antes de prosseguir nesta narrativa sobre o caminhar da construção do espaço educativo que é a Mariana, chamo a atenção para citação acima, com o relato sobre o "Melhor 2015". Penso observar uma possível influência dos Direitos de Aprendizagem preceituados pelo PNAIC, que nos cadernos de formação são específicos por ano de escolaridade, numa prática que se propunha a compreender a ideia do Ciclo de Alfabetização de três anos. Não cheguei a conversar com as professoras sobre isso...

Essa adequação dos níveis de aprendizagem que, segundo as profissionais da escola, estaria ancorada na psicogênese da língua escrita, assim como aos direitos de aprendizagem elencados pelo PNAIC para cada ano do Ciclo de Alfabetização me revelou um atravessamento do PNAIC no planejamento curricular.

Em outra publicação das profissionais da escola no ano de 2016 é possível compreender a dinâmica de reagrupamento e alguns dos desafios encontrados, onde a avaliação ganha centralidade, assim como a perspectiva de dar conta de um currículo integrado às demais áreas curriculares, não somente a Linguagem, representadas, neste caso, pela Leitura e Escrita:

O maior desafio, porém, era definir como formar grupos para o dia da matemática. Muitos momentos foram dedicados a essa questão e o que conseguimos pensar foi em listar os objetivos de matemática para o Ciclo de Alfabetização para, a partir daí, construir diagnósticos em quatro níveis diferentes.

Ao planejar a rotina, diferentes questões precisaram ser pensadas, relacionadas à avaliação das aprendizagens. Os educandos não precisariam aguardar uma reunião ou conselho de classe para trocar de agrupamento e avançariam assim que fossem observadas novas hipóteses em seu processo de aquisição da escrita. Nos agrupamentos de matemática, os diagnósticos seriam realizados individualmente com o professor, que lia os enunciados para os educandos. Dessa forma, seriam observadas apenas as questões relacionadas à matemática e o caminho dessa resolução, sem que a leitura pudesse atrapalhar o raciocínio envolvido em cada atividade avaliativa. Com apenas um dia de Matemática, este precisava estar resguardado, logo, havendo um feriado, o dia da matemática precisaria ser garantido na semana, sendo modificado o seu dia, sempre que necessário. As aulas de Educação Física foram

agendadas para os mesmo dia de projetos (História, Geografia e Ciências) para que o professor pudesse trabalhar com educandos da mesma faixa etária. (SATYRO, SILVA, VASCONCELOS e TOKTZ, 2016, p.)

Nas conversas com as profissionais sobre esta rotina tão diferenciada, era unânime a questão de que nos primeiros anos do projeto a escola tinha avançado muito até uma mudança brusca ocorrida em 2017. Aquele foi um ano muito difícil para as comunidades escolares, por conta do não pagamento de salários aos profissionais, assim como a ausência de manutenção nos prédios das unidades.

Nas palavras da diretora, *"na Mariana as coisas se complicaram ainda mais"*. Com o trabalho orientado por meio dos reagrupamentos dos alunos já consolidado por meio da práxis educativa, assim como a ampliação das práticas coletivas, um impeditivo à reorganização dos tempos e espaços escolares é colocado.

Nos escritos da orientadora esse momento é relatado:

Primeiro de setembro de 2017 começou com mais um golpe contra a Mariana. A escola recebeu a visita de uma comissão da SME. Fizeram a otimização de nossas duas turmas de terceiro ano. Esta ação arbitrária gerou a impossibilidade de fazer arranjos entre as turmas, uma das características principais de nosso projeto. Cabe, ainda, destacar a quão indevida foi a ação da otimização, pois além de desrespeitar o projeto político da escola, desrespeitou a resolução de matrícula, que prevê 24 alunos por turma. Nossos terceiros anos foram otimizados em uma turma de 29 alunos frequentes em sala de aula. Assim sendo, em setembro ordenaram essa mudança, que desestruturou todo o planejamento em andamento na escola. O “Melhor 2017” que já vinha sofrendo com toda a pressão da situação salarial e das constantes paralisações e greves foi encerrado naquele dia. Tamanho sofrimento foi desmobilizando a categoria e as professoras da Mariana. (TKOTS, 2019, p.6)

Quando inicio a investigação na escola, em abril de 2018, encontro um Ciclo de Alfabetização não mais organizado por reagrupamentos.

Muito embora como pesquisadora não tenha vislumbrado o cotidiano do projeto de reagrupamento acontecendo, pude observar que a escola mantinha um trabalho diferenciado com um olhar às potencialidades dos estudantes, mesmo estando cada qual em sua sala de aula.

Nesta percepção, prossigo com o relato da orientadora pedagógica, encontrando respostas:

As professoras da Mariana corajosamente mantêm o seu comprometimento com o pedagógico, tentando não deixar acabar com os “melhores” projetos da Mariana. Novo início de ano letivo, reuniões de planejamento, grupos de estudo, conversas nas salas e no pátio, momentos coletivos para a criação curricular. Nasce um *novootro* projeto. Revisitou-se o que já se vinha fazendo, pensaram-se algumas alterações. Nasceu o “Melhor 2018”. (TKOTS, 2019, p.6)

Neste "Melhor 2018", uma das potências que encontrei na Mariana foram as assembleias dos estudantes. Nestes encontros os alunos levavam sugestões de temas para os projetos integradores que envolveriam as áreas curriculares, discutidos inicialmente nas respectivas turmas de origem. Nesta assembleia, após os estudantes representantes defenderem as ideias veiculadas nas turmas, era conduzida a votação coletiva dos projetos de forma participativa:

Figura 56: Assembleia dos Estudantes em 2018 - Foto A



Fonte: Álbum de fotos da escola no Facebook

Figura 57: Assembleia dos Estudantes em 2018 - foto B



Fonte: Álbum de fotos da escola no Facebook

Acabei me aproximando mais da turma do 2º ano da manhã, cuja professora Elaine se mostrou bastante receptiva em conversar comigo sobre as práticas na Mariana. Nestas conversas fui conhecendo, por exemplo, no que consistiam os projetos integradores. Achei bem interessantes os temas escolhidos pelos alunos nas assembleias. Nas imagens a seguir seguem registros dos alunos no projeto "Contos assustadores de cada região". Me diverti estando junto aos alunos, pedindo que me mostrassem suas produções:

Figura 58: Projeto Contos Assustadores - Foto A



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Os alunos, vendo meu interesse se orgulhavam em contar o quanto são corajosos em não ter medo de histórias de terror. Elaine, fazendo graça, me diz: *"- Você esperava que o tema do projeto fosse este? Que estivéssemos trabalhando os temas de história e geografia por meio deste tema?"* Eu ri. Realmente estamos acostumados com projetos que partem de livros didáticos, datas comemorativas, entre outros temas que são postos aos alunos, à revelia de seus interesses pessoais.

Para além dos contos assustadores, me surpreendi ao contemplar o uso da letra cursiva na escrita dos alunos daquela turma de 2º ano. Compartilhei minha surpresa com Elaine e ela me disse:

"Ah...quando são atividades de cópia, eles fazem questão que eu coloque em cursiva no quadro para que possam fazer igual. Mas quando escrevem espontaneamente, a maioria faz uso da letra bastão. na verdade acho que não tenho nenhum aluno que escreva espontaneamente de letra cursiva. Vamos ver isso juntas? (Conversa em 11/07/2018)"

Figura 59: Projeto Contos Assustadores - Foto B



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Conversamos ainda mais aquele dia sobre o imperativo ao uso da letra cursiva ser algo que se impõe nos cadernos do PNAIC...

Considero que em redes como a de Duque de Caxias, onde as práticas alfabetizadoras vem caminhando na perspectiva da psicogênese da língua escrita, com o uso da letra bastão sendo valorizado em todo o processo, o caráter prescritivo dos cadernos de formação em alfabetização linguística vai de encontro a este trabalho quando explicita, por exemplo, que um dos direitos de aprendizagem que envolvem o aprendizado do sistema de escrita alfabético se refere ao conhecimento e utilização de vários tipos de letras⁷¹.

Compartilhei com Elaine esta reflexão, sobre o fato dos estudantes se sentirem impelidos a escrever em letra cursiva na construção da hipótese alfabética, por conta de uma exposição artificial deste tipo de letra na escola, tendo em vista ser um dos únicos ambientes em que esta

⁷¹ Refiro-me aqui ao caderno de formação referente à unidade 3 do caderno de Alfabetização produzido em 2012, utilizado nas formações de 2013. No caso do caderno referente ao 2º ano de escolaridade, turma da professora Elaine, o caderno traz a recomendação que é neste ano que os alunos precisarão *aprofundar e consolidar* as habilidades de reconhecer e utilizar vários tipos de letras, script e cursiva. O caderno referente ao 1º ano desta mesma unidade já recomendava o *introduzir* destes tipos de letras, sugerindo que as crianças precisam ser *expostas* aos diferentes formatos de cada letra. Os grifos são meus para uma compreensão dos direitos de aprendizagem. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3-1.pdf>>

letra é utilizada. Elaine argumentou sobre o fato dos responsáveis "*entenderem ser esta a letra utilizada na escola*" e que estas conversas com os responsáveis são uma constante:

Na minha outra turma, que é da educação infantil, este problema já acontece. os pais entendem que a escola deve ser igual á escola em que eles estudaram e fazem questão que os alunos apresentem uma escrita tal como entendem ser a escrita correta, a escrita cursiva. São conversas que vamos tendo com os pais que os fazem compreender a dinâmica de nosso trabalho e a garantia de que as crianças aprenderão a ler e escrever, no tempo certo. (Conversa em 11/07/2018)

Na imagem a seguir, uma estudante escreveu o seu nome em letra bastão e fez a cópia fiel do quadro na letra cursiva. Perguntamos a ela o por quê de ter escrito o nome da história com a letra diferente de seu nome. A resposta: "*- Porque é o nome da história, né? Tem que ser assim.*"

Figura 60: Projeto Contos Assustadores - Foto D



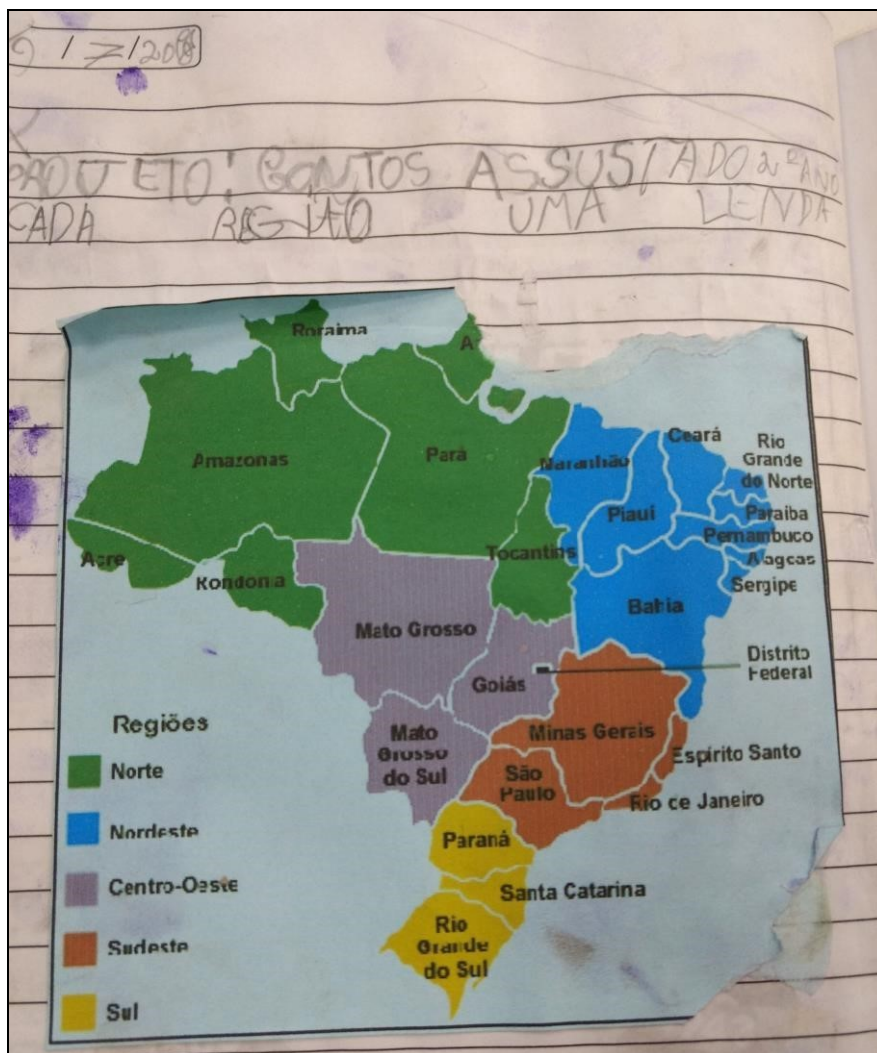
Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Outro aluno, mostrando o caderno para nós com uma outra atividade que também fazia parte do projeto "Contos Assustadores" escreveu o título em letra bastão. Elaine explicou o motivo: "*- Eu escrevi em caixa alta este título. Talvez se tivesse escrito em outro tipo de letra, ele teria copiado*".

Observei nesse cotidiano que embora o trabalho da professora estivesse pautado no ensino da linguagem por intermédio das hipóteses e os alunos, por meio da escrita espontânea, demonstrassem estar construindo uma escrita alfabética recorrendo à escrita das letras em caixa alta, a existência de letras de diferentes tipos expostas na sala e o fato da professora utilizar a

letra manuscrita em algumas ocasiões estariam repercutindo na validação desta prática orientada pelos direitos de aprendizagem previstos nos cadernos do PNAIC.

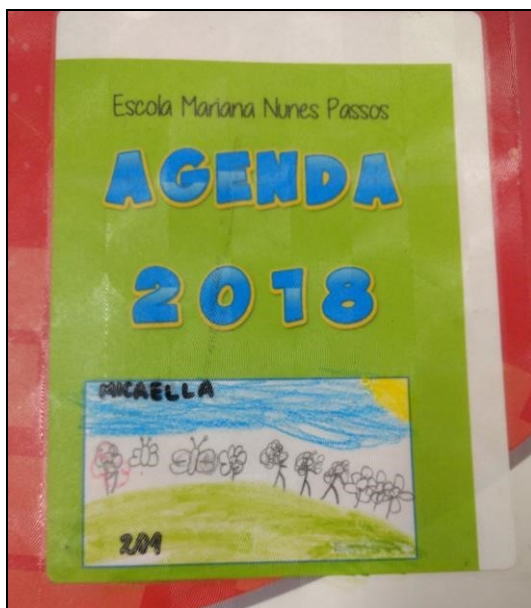
Figura 61: Projeto Contos Assustadores - Foto C



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Nestas conversas, quando comentava com Elaine sobre determinada prática, ela me dizia: "Se você for na turma do 3º ano essa atividade também estará acontecendo", deixando claro que havia um projeto coletivo em execução. Pude observar que a comunicação era algo muito valorizado na escola, seja por meio de circulares para responsáveis e entre os professores. Os estudantes possuíam uma agenda pessoal, confeccionada a partir do reaproveitamento de cadernos antigos:

Figura 62: Agenda dos alunos



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Não frequentei outras turmas, entendendo que a convivência na turma da Elaine e as conversas com ela e demais profissionais, sempre que possível, poderiam trazer riqueza à esta pesquisa. Em outra ocasião a turma estava fazendo atividades no livro didático:

Figura 63: Livro Didático Matemática 2º ano



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Achei muito interessante a organização dos grupos nas mesas, onde os estudantes já leitores auxiliavam alunos que ainda não liam com autonomia a realizar as atividades de matemática.

Elaine chamou minha atenção para esta organização: " - *Veja, há alunos não leitores que realizam as atividades de matemática com muita facilidade desde que compreendam o enunciado*". E era uma verdade!

Observamos juntas que os estudantes que precisavam de ajuda para a leitura, assim que descobriam a lógica da atividade, as realizavam com autonomia. E que os estudantes leitores, por sua vez, contavam com o apoio dos colegas para a realização das tarefas. Este compartilhamento nos trouxe uma alegria enorme, ao observar a potência deste trabalho.

Outro momento que me trouxe alegria foi participar dos preparativos para a festa rural da escola. Para esta festa, toda a decoração era elaborada pelos estudantes, em suas salas de aula, de forma lúdica:

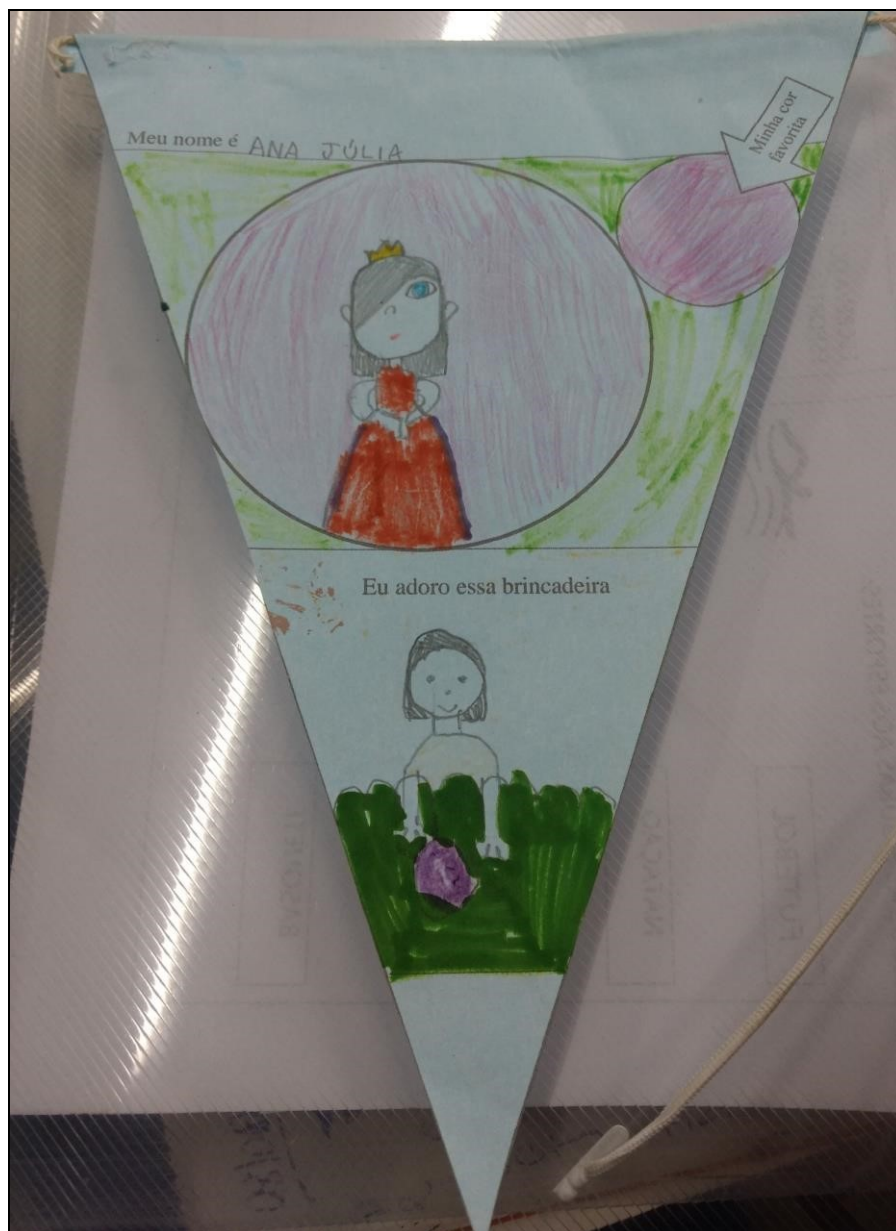
Figura 64: Bandeirinhas para a Festa na Roça - A



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Naquela ocasião, onde a professora trabalhava uma sequência didática com o tema "Brincadeiras", uma das atividades também teria como produto final bandeirinhas para a decoração da festa da escola:

Figura 65: Bandeirinhas para a Festa na Roça - B



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Naquele espaço repleto de significado, onde aconteciam muitas coisas bem legais, também tinha espaço um programa recente do Governo Federal denominado Mais Alfabetização⁷² cuja portaria trazia com uma das considerações iniciais:

Que conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas

⁷² Segundo informações disponíveis no portal do Programa Mais Alfabetização, o MEC firmou convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para a construção do sistema de monitoramento do Programa Mais Alfabetização. Neste portal afirma-se o monitoramento como "parte fundamental do ciclo de uma política pública" e que "o sistema de monitoramento permite o acompanhamento do programa em cada escola e rede de ensino em tempo real, além de subsidiar a tomada de decisão pelos gestores da educação". Fonte: < <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/conheca-oprograma>>

oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018)

No monitoramento do programa constava a aplicação de avaliações sistemáticas em três momentos: uma avaliação de entrada, outra de percurso e uma de saída, onde se procuraria garantir a alfabetização dos estudantes matriculados no 2º ano de escolaridade. Conversando com a professora sobre a execução do programa na escola, ouvi:

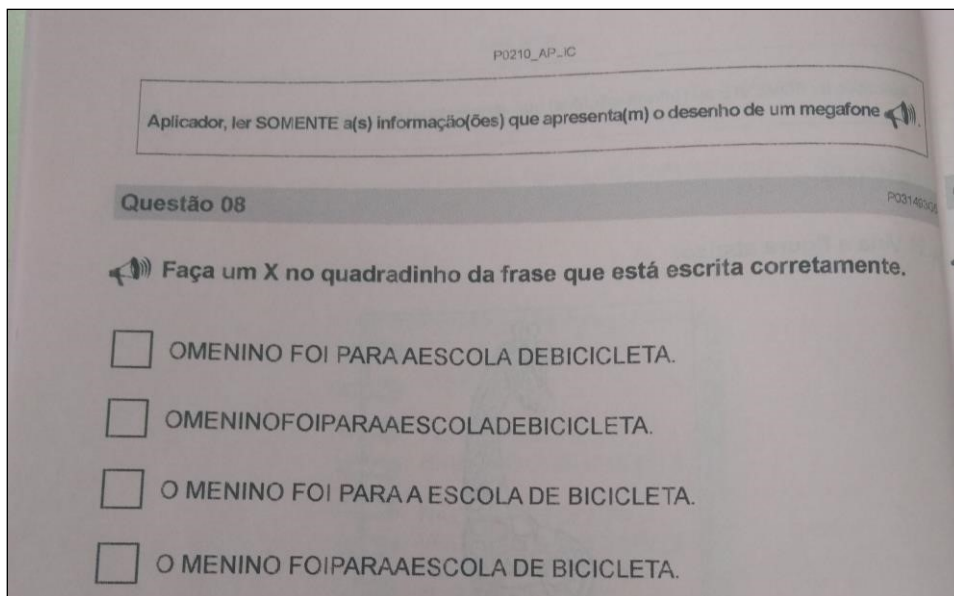
Então, a parte que me cabe neste programa é a aplicação das provas. Na verdade, este programa só veio a atrapalhar nosso cotidiano. As coisas não acontecem dentro do previsto. As provas de percurso não chegaram. A escola precisa, ela mesma, se responsabilizar a imprimir as provas, lançando mão de recursos próprios. Na verdade só querem saber dos resultados dos alunos... (Conversa em 15 de agosto de 2018)

Pedi à professora que me permitisse acompanhar a aplicação das provas, pois me interessava mais observar o comportamento dos estudantes no processo do que os resultados que seriam monitorados pelo programa. A professora concordou comigo: "*Também estou mais interessada em vê-los realizando as atividades. Na verdade, este projeto de apoio deveria estar acontecendo nas turmas do terceiro ano*".

Concordei com a professora que todo e qualquer esforço na alfabetização dos estudantes deveria incluir o 3º ano de escolaridade, entendendo ser este o último ano do Ciclo de Alfabetização. Perguntando à diretora os motivos que levaram à escola a aderir ao programa, ela contou que a adesão se deu por parte da SME e que, "*inicialmente acharam a proposta interessante. No entanto, os recursos prometidos não chegaram em tempo, os calendários não foram cumpridos, exceto a questão das provas*".

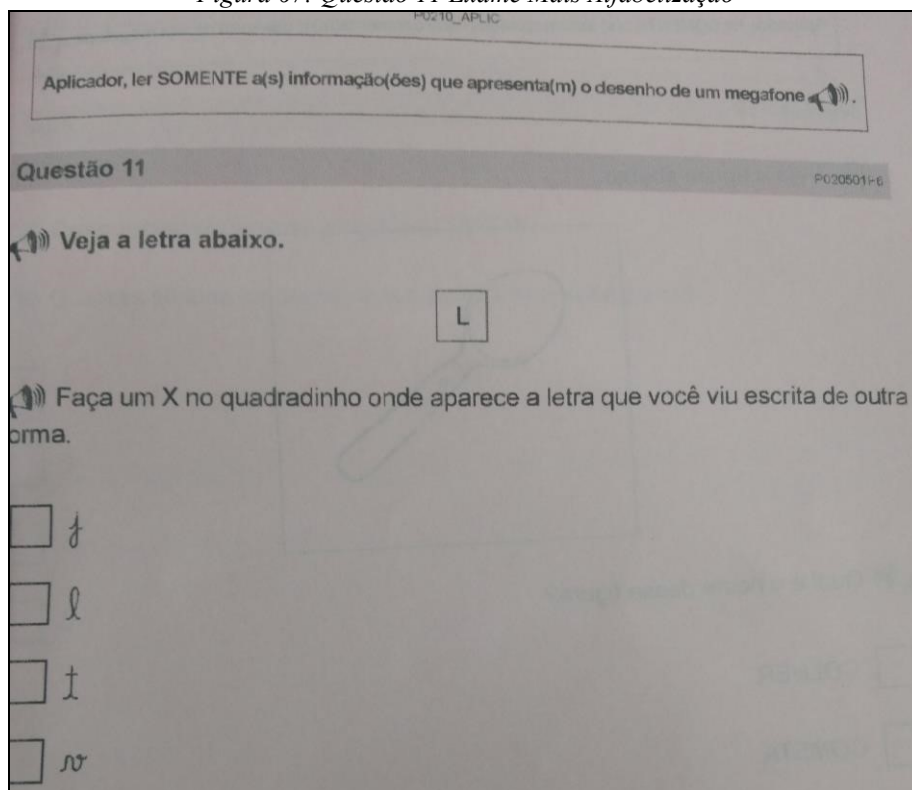
Realmente, as provas de percurso foram disponibilizadas remotamente e pude acompanhar o esforço da escola em fazer as cópias. Ao manusear as provas de entrada dos estudantes, que haviam sido aplicadas em maio, considerei que as provas contemplavam questões bem diferentes das que vinha sendo trabalhado no cotidiano. A professora concordou: "*Tem coisas bem bobas nestas provas, assim como coisas que não fazem sentido no processo de alfabetização*".

Selecionei dentre os registros fotográficos que fiz, alguns que podem ilustrar este comentário da professora:



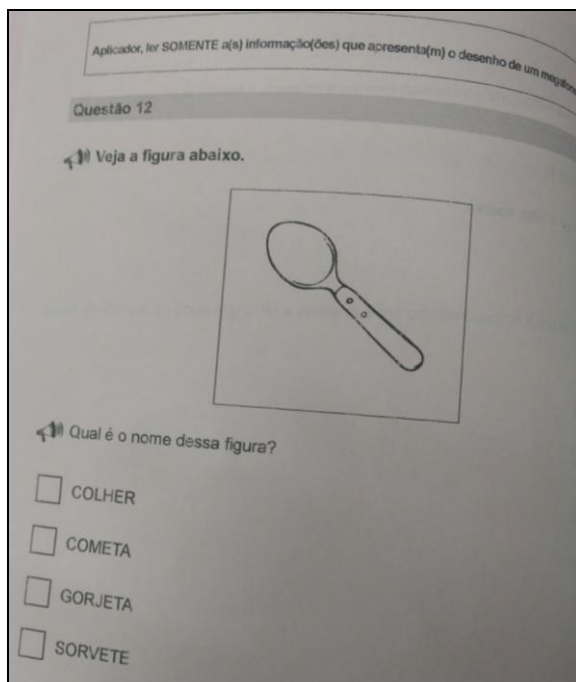
Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Figura 67: Questão 11 Exame Mais Alfabetização



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

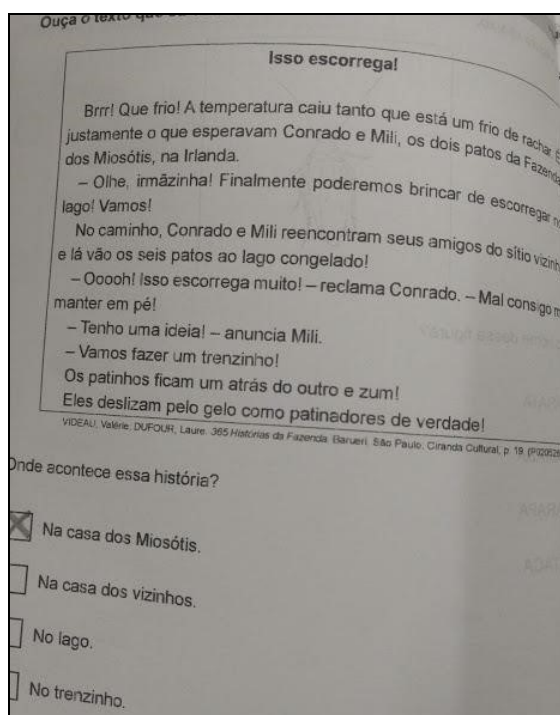
Figura 68: Questão 12 Exame Mais Alfabetização



Fonte:Registro fotográfico pela autora.

Nas imagens anteriores é possível perceber a questão da segmentação, o uso da letra cursiva e o reconhecimento de uma imagem aleatória. Mas é na questão que se propunha a avaliar a leitura que a questão contextual chamava a atenção:

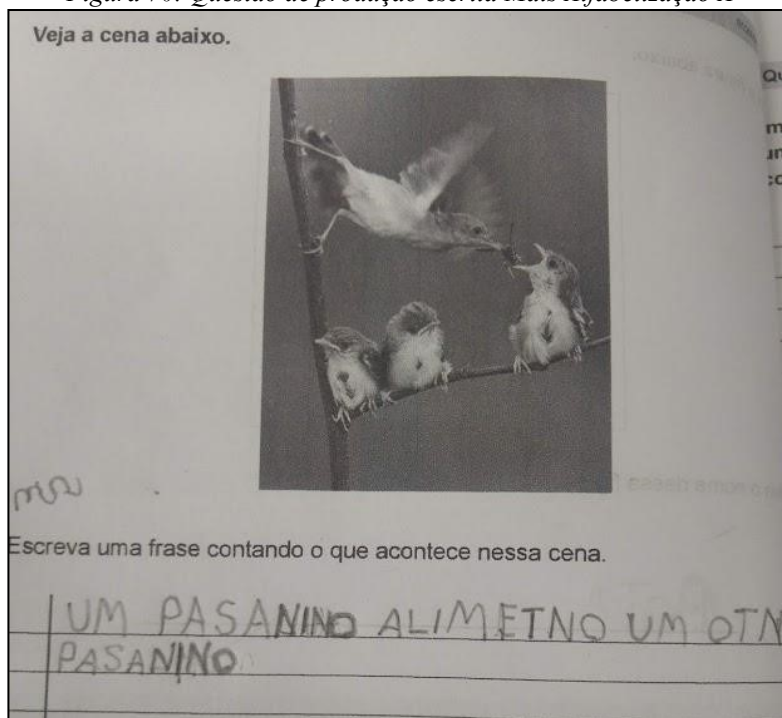
Figura 69: Exame de Leitura Mais Alfabetização



Fonte:Registro fotográfico pela autora.

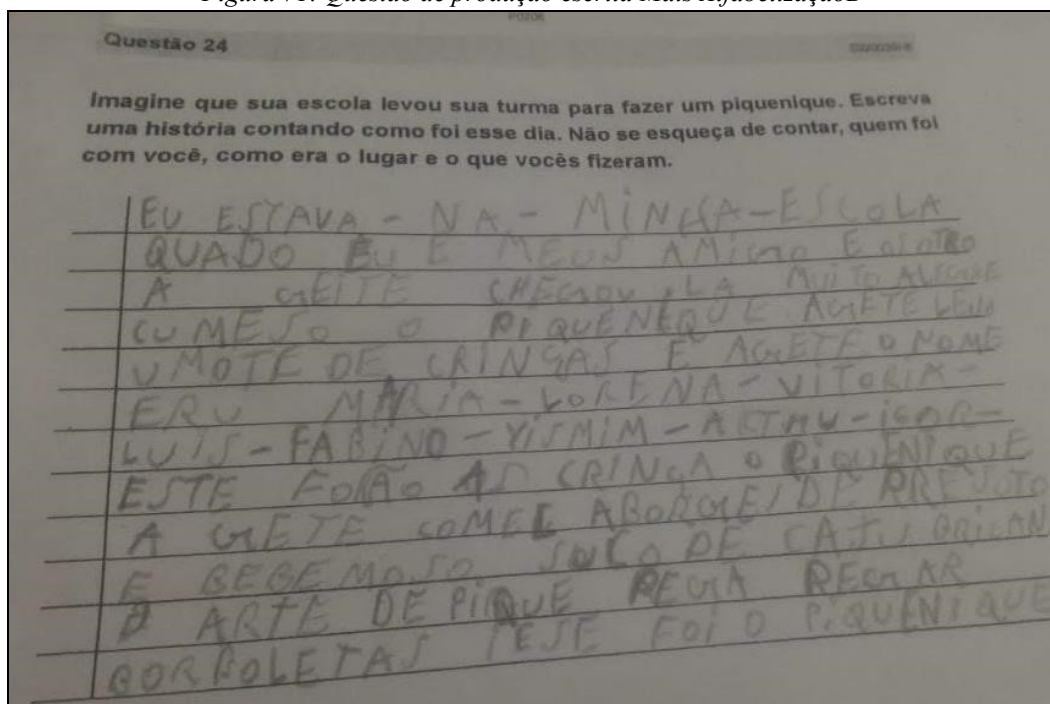
Em meio às questões fora de contexto como esta de leitura, pude perceber a criatividade dos alunos de Elaine nas questões de produção escrita. Observei que as práticas realizadas naquela sala de aula favoreciam aos alunos sair desta normatividade de escrita padronizada:

Figura 70: Questão de produção escrita Mais Alfabetização A



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Figura 71: Questão de produção escrita Mais Alfabetização B



Fonte: Registro fotográfico pela autora.

Elaine, naquele dia, me disse algo que posso considerar me fez refletir um pouco sobre a questão da aplicação destes exames ali na Mariana:

Olha, estas provas que os alunos estão fazendo, elas são apenas uma coisa, uma atividade a mais. Aqui planejamos e fazemos coisas muito legais. Você vê estas crianças. Elas não estão felizes? Então fique tranquila pois não hora da aplicação eu faço as coisas também de forma bem tranquila. Começo, paro, voltamos no dia seguinte. Quem consegue terminar naquele dia tudo bem, quem não consegue continua no outro dia. Não é uma avaliação diagnóstica para a SME ver como eles estão? Eles vão receber a avaliação os resultados e nós continuaremos trabalhando com nossos projetos. Tem muita coisa boa ainda a acontecer! (Conversa em 05/09/2018)

Confesso que queria ficar tranquila mas meus estudos em avaliação educacional insistiam em me fazer ligar o sinal de alerta principalmente com a introdução de exames em uma idade tão precoce. Em investigações anteriores (LINO, 2014; 2015) tenho apontado o fato de que ao utilizar números advindos de estatísticas que homogeneizam professores, alunos e escolas, sem levar em conta as diferenças existentes, nem as condições para que a prática pedagógica se efetive, é algo que precisa ser questionado.

Encerro esta narrativa no cotidiano desta escola tão bonita, onde os alunos não são tratados como números como sugere a cultura do exame, que despersonaliza os dados e, sim, como sujeitos com histórias de vida. Preciso dizer do quão gratificante foi estar realizando a investigação numa escola onde a diretora, a orientadora, a dirigente de turno, que também era, em sua outra matrícula, a professora de informática educativa e as professoras estavam receptivas para conversar não só comigo, mas com todos que se dispõem a estudar os cotidianos escolares.

A leitura das publicações que narram as práticas instituintes no cotidiano da Mariana, viabilizadas por meio da participação das profissionais nos eventos acadêmicos, ocupando este espaço e se permitindo serem confrontadas em suas próprias fragilidades me fizeram respeitar por demais esta escola. Lanço mão de um fragmento da carta que Isabel González escreveu à Larrosa, comemorando a existência desta escola:

Em um tempo em que todo mundo quer obter bons resultados, ser bem sucedido, e empreendedor, eu quero cantar àqueles que abraçam o fracasso social diário para perseguir o invisível, as coisas pessoais que não são rentáveis, nem quantificáveis [...] Eu advogo pela escola que fazemos uns pelos outros, pelo amor ao mundo [...] A história autêntica da escola é a história invisível; história de professores e alunos que se unem e fazem aquilo que amam. (GONZÁLEZ *apud* LARROSA, 2018, p. 134 e 135)

5. Considerações finais, para além do PNAIC

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. *Paulo Freire*

Alferes e Mainardes (2019), ao realizar uma revisão de literatura sobre o Pacto, inferem que a maior parte dos estudos encontrados buscavam descrever aspectos documentais do PNAIC ou faziam menção à participação nas formações sintetizando, entre outros aspectos, serem raras as pesquisas que incluem a observação do contexto da prática, nas salas de aula alfabetizadoras. Encerram este texto destacando a necessidade de realização de pesquisas que analisem os efeitos do PNAIC "em relação ao trabalho docente na sala de aula, bem como a identidade dos professores alfabetizadores" (ALFERES e MAINARDES, 2019, p.59).

Nesta direção, quando me propus a investigar as repercussões do PNAIC nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias, por meio de conversas viabilizadas durante a observação das práticas, me foi possível um olhar sobre o PNAIC para além do que havia construído em minha experiência como orientadora de estudos do Pacto, ou mesmo, como professora da Rede desde 1993.

A escrita de uma tese sobre uma política pública que ia sendo reconfigurada à medida que o país sofria golpe após golpe era algo que me preocupava. Ao ser apresentada, na primeira qualificação, aos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) encontrei um caminho na compreensão da atuação das políticas, desfazendo falsas expectativas sobre o que encontraria nas escolas, ou melhor dizendo, alterando a perspectiva dos meus próprios olhos sobre o que seria passível de ser observado.

Entendo com os autores, mas também com as professoras, que políticas como o PNAIC, por mais que se apresentem como prescritivas, não determinam ou ditam a prática. Que textos como o do Pacto têm de ser traduzidos, colocados em prática em seus contextos com os recursos que lhes são (in)disponíveis e que "a política não é "feita" em um ponto no tempo. Nas escolas é sempre um processo de "tornar-se", mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida. (BALL *et all*, 2016)

Ciente de que minha opção metodológica era também uma opção teórica, entendi que fazer pesquisa com as escolas implicava em não estar lá para buscar uma verdade, dados que viessem a comprovar, ou não, o que já tinha em mente sobre as repercussões do PNAIC no cotidiano daquelas professoras. Enfim, era a hora de entrar nas escolas!

Eu havia realizado a pesquisa documental, mergulhado nos cadernos de formação, apreciado as respostas dos professores no *survey*... Era chegado o momento que mais esperava: encarar as complexidades do cotidiano, explorando as potencialidades de cada encontro, ciente das minhas próprias contradições e me permitindo surpreender por um cotidiano que julgava tão familiar. Eu não poderia deixar de considerar as minhas vivências e experiências na Escola, esse lugar tão familiar a mim, nem tampouco deixar cegar-me pelo já aparente conhecido. Ao mesmo tempo eu deveria tornar estranho o conhecido para não me embrenhar de visões que poderia preestabelecer através desse meu olhar.

Afirmo que se constituiu num desafio enorme construir esta investigação em tempos muito difíceis para a Rede Municipal de Duque de Caxias. Entrar nas salas de aula de professoras que estavam, em sua maioria, com dois meses de salários atrasados, desanimadas com a destruição de um Plano de Carreira que havia sido construído pela categoria ano após ano, por meio da mobilização dos profissionais da educação, me afetava sobremaneira.

Encontrei aconchego neste percurso na obra organizada por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) que traz movimentos de pesquisas desenvolvidas com e nos cotidianos escolares, ao perceber na conversa a única possibilidade de fazer uma pesquisa que me permitisse, como também profissional da Rede, atuar como pesquisadora nas escolas.

Finalizando esta escrita ousei lançar mão das letras da sigla PNAIC numa breve narrativa sobre a repercussão de cada uma destas palavras na investigação que conduzi nestes estudos de doutoramento. Iniciando pela letra P, que foi apresentada publicamente na sigla com o significado de um Pacto, um convênio firmado entre os entes federados, em suas diferentes esferas governamentais; assim como um acordo assinado por formadores, orientadores de estudos e cursistas a um pacote fechado, "com os exames, com tudo", sob forma de adesão.

A partir desta letra P acrescento que o Pacto também se configurou ora como uma Política que induz currículos para a alfabetização, com produção maciça de materiais (caixas de jogos, livros

de leitura literária, livros do PNLD⁷³); e, da mesma forma, com um arranjo de Direitos de Aprendizagem por ano de escolaridade que fortaleceriam uma Política de avaliação, efetuada por meio de exames em larga escala para os anos iniciais, que vem antecipando a cada dia o tempo para a alfabetização.

Podemos traduzir essa conjugação entre as redes de políticas numa Política de controle público onde, por meio do SIMEC, as estratégias e articulações iam sendo apresentadas desde a concepção e durante a consecução de cada um dos respectivos PNAIC's, entendendo que o Pacto foi se reconfigurando face às mudanças governamentais.

Com a letra P ainda podemos dizer que este tenha se constituído no maior Programa⁷⁴ de formação de professores já efetuado pelo MEC, dada sua abrangência e alcance. É interessante observar que em todos os cadernos encontramos o PNAIC sendo chamado de Programa, isso gerando até dúvidas na fala dos professores, muitas vezes dizendo que participaram do *"Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa"*.

A ideia de um Programa me parece uma forma bem acertada de se referir ao PNAIC, tendo em vista a organização das formações em nível nacional, em seu planejamento e execução bem delineados. Interessante notar que em cada edição, um cuidado especial em explicitar a programação das formações era feito, o que acabou atrasando o início das formações a partir de 2015.

Nesta ideia de padronização, trazemos a letra N, na sigla significando o esforço Nacional em se conduzir uma política que tentasse padronizar os currículos em alfabetização de forma progressiva para o alcance dos Direitos de Aprendizagem, passíveis de serem avaliados pelos exames. Nesta investigação defendo que em Duque de Caxias o diferencial consistiu nas formações não apresentarem um caráter prescritivo. O caderno de apresentação da formação em 2015, já trazia evidências de que houveram diferenças significativas nos processos de formação continuada ocorridos nos municípios, entendendo que alguns já tinham uma caminhada de muitos anos na oferta de cursos, promoção de seminários, etc, como acontecia em Duque de Caxias.

⁷³ A partir da criação do Pacto os livros didáticos do 1º ao 3º ano vinham chancelados pelas editoras como "em consonância com o PNAIC".

⁷⁴ No caderno de apresentação do PNAIC 2015 está registrado que, "dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC". Disponível em <file:///C:/Users/Claudia/Downloads/caderno-apresentacao%20(2).pdf>

Nas conversas com as três coordenadoras municipais do programa, a fala foi unânime: a construção histórica da rede no campo da alfabetização, o respeito aos docentes e o respeito às diferenças e singularidades de nossos estudantes tornaria impossível uma padronização. Como assumir um caráter prescritivo, como anunciava os manuais do pacto, com uma tabela fechada de Direitos de Aprendizagem a serem aferidos, ano a ano de escolaridade, se defendemos a ideia de aprendizagens em desenvolvimento, ao longo de um Ciclo de Alfabetização em nossa Proposta Pedagógica de organização curricular?

Penso que a letra N também traz consigo a perspectiva de um Nivelamento que revela o gosto por turmas homogêneas e por uma visão simplista de aprendizagem, na visão de um trabalho pedagógico mecanizado ancorado numa racionalidade instrumental que prevê: faça isso e acontecerá aquilo. Para que este Nivelamento fosse possível o programa contava com uma adesão acrítica dos Direitos de Aprendizagem como centrais no planejamento docente.

Não observei o Nivelamento por meio destes objetivos e expectativas de aprendizagem pré-determinadas em nenhuma das quatro escolas, nas salas de aula onde acompanhei os sujeitos praticantes que cursaram o programa de formação. Mesmo na escola em que se preconiza a alfabetização até o 2º ano, os Direitos elencados pelo Pacto não foram citados pelas professoras.

Aí chegamos à letra A, a tal desejada Alfabetização de todas as crianças; um desejo de todos nós, com certeza. No PNAIC com uma perspectiva bem clara: alfabetizar letrando. Tal perspectiva entende e defende a ideia de que é preciso que a criança domine o SEA, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. Por meio dos eixos elencados no caderno que contém os Direitos de Aprendizagem, isso se daria na aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita.

Aprendemos com Paulo Freire que precisamos ir além desta compreensão ortodoxa e começar a encarar a Alfabetização como a relação entre os estudantes e o mundo, mediada por uma prática transformadora que se dá nas condições de existência de cada um. A ideia de que toda palavra encerra em si o mundo nos impele como educadores a pensarmos numa prática onde, por meio de situações de aprendizagem significativas, pensemos na Alfabetização como um ato de criação e recriação, no qual os estudantes apreendem criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever como forma de intervenção no mundo (FREIRE e MACEDO, 1990). Nas salas de aula alfabetizadoras em que acompanhei o trabalho das professoras encontrei espaços onde o "dizer a palavra" se constituía em pontes para a alfabetização dos estudantes, derrubando muros que se impunham.

Um muro que desde sempre se impõe pelas questões relacionadas à letra I, que representa a Idade, que me traz ojeriza na sigla por estar acompanhada pela letra C, no imperativo da Idade Certa. Na narrativa introdutória desta tese trago elementos que fundamentam o motivo pelo qual não acredito que haja uma Idade Certa quando se fala em uma educação democrática.

Como falar em Idade Certa ao acompanharmos os processos que envolveram a construção da leitura e da escrita da aluna Y, da escola do 2º distrito? Tive notícias dela no ano seguinte, já no 4º ano de escolaridade, estudando no horário da manhã. Maria C me contou que a estudante sempre que tinha dúvidas, aparecia na escola de tarde para conversar com a professora. Já com seus 14 anos, por vezes, levava um bolo bem gostoso feito por ela e, como afirma a professora, o gosto pelos estudos permanecesse.

Em relação à Idade Certa, quando considerava em meus escritos que por meio da trajetória do PNAIC em Duque de Caxias observava o Ciclo de Alfabetização de três anos sendo reafirmado como política pública, observei na investigação que na escola do 3º distrito as professoras já trabalhavam numa perspectiva de se marcar um tempo para a alfabetização até o 2º ano de escolaridade, numa concepção de que o 3º ano ficaria responsável pela ortografização⁷⁵ dos estudantes.

Essa perspectiva é corroborada neste período de conclusão da tese, quando comecei a participar de encontros para uma reestruturação curricular da proposta pedagógica da Rede. Para minha tristeza, a equipe de redatores colocou como um dos itens para discussão nas escolas, a ser respondido com a marcação de um X, uma opção para que a Rede possa se reorganizar em um Ciclo de Alfabetização até o 2º ano e por conseguinte, na seriação do 3º ao 5º ano.

O fato da Rede Municipal de Duque de Caxias ser organizada em um Ciclo de Alfabetização há duas décadas, tendo como legislação e princípio a continuidade das aprendizagens ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental é algo que tenho valorizado e difundido nos diferentes espaços que ocupo.

Considero que num momento como este em que vivemos, onde a resistência propositiva se torna um imperativo, em meio aos grandes riscos que cercam a educação e, por conseguinte, a escola

⁷⁵ Verbetes utilizados pela BNCC para se referir a uma etapa subsequente à alfabetização, quando os alunos estariam prontos para um estudo aprofundado das consideradas dificuldades da língua escrita.

pública, defender este alargamento de tempo para a Alfabetização é uma forma de garantir a continuidade no percurso escolar de nossos estudantes.

Numa outra possibilidade para a letra C trago a Colaboração e os Caminhos compartilhados entre as professoras, entre as redes de formação, entre aqueles que estudam a temática. Nesta caminhada vim a fazer parte da Construção do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ) no ano de 2017, onde atuo no colegiado. Diante de tantas mudanças políticas acontecendo na educação brasileira e, como tratei nesta tese, na alfabetização escolar, estar articulada a um espaço de discussão, mobilização e ação em prol da alfabetização no Estado tem sido um diferencial neste tempo num exercício contínuo de resistência e sobrevivência.

Ainda pensando em Construção, a partir da perspectiva de Larrosa (2018) utilizo a palavra estudante em toda a tese, ao me referir às crianças que estão matriculadas nas escolas, pois entendo que é tarefa da escola converter os alunos que compulsoriamente entram na escola em estudantes, sujeitos aprendentes. A escola é o lugar de "gente que estuda", como nos brinda o poema de Paulo Freire. E para a escola transformar alunos em estudantes, é necessário que nós, professores, também estejamos estudando.

Encontrei nesta pesquisa professoras estudiosas que por meio da participação no Programa reafirmaram práticas que exerciam mesmo que de forma intuitiva e que, para além do PNAIC, têm avançado na construção de práticas alfabetizadoras em parceria com as crianças nos cotidianos escolares.

Encerro estas linhas, desejosa que as experiências aqui narradas produzam esperança, ampliando nossas reflexões sobre a Alfabetização dos estudantes das classes populares num olhar voltado às potencialidades de estudantes e educadores.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e seriação: tensões da democratização do Ensino Fundamental. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 57-91.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.
- AXER, Bonnie. **Todos precisam saber ler e escrever**: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v.15, n° 2, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARRETO, Elba. Siqueira de Sá. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensinoaprendizagem. **Ciclos em revista**, v. 4, p. 195-212, 2008.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: Conversas com Pós-Graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 07 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Anos de 2013 a 2017. Disponíveis em <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>>
- BRASIL, Movimento Todos pela Educação. Plataforma online: **Observatório do PNE**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.142 de 22 de fevereiro de 2018. **Programa Mais Alfabetização**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401portaria-142-2018-pmalfa002/file>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

DURAN, Marília. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certau. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4177/4096>>

DRUMMOND, R.C.R. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sub judice**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós - Graduação da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Movimento – Uma Construção Permanente**. SME, 2002a.

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

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

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**. Duque de Caxias. SME, 2005.

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. **Trajetória do Ciclo de Alfabetização na Rede de Ensino de Duque de Caxias**. SME, 2006.

DUQUE DE CAXIAS, Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos. **Projeto Político-Pedagógico**. EEMPMNP, 2017.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação [online]**. vol. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>>

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael e SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andréa R. **Ciclos em Revista**, v.4; **avaliação**: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 53-70.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos**: desafio para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. p. 91-120.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A implantação dos ciclos e o ofício de ser professor. In: DAVID, Leila Nivea B.; DOMINICK, Rejany dos S. **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 49 -71.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações. **Revista Retratos da escola**, v. 9, n 17, p. 397-408, jul. /dez. 2015. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>>

FETZNER, Andréa R. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo e espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n.40, p. 51-65, jan. /abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>>

FETZNER, Andréa R. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Educação em Foco: revista de educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 17, n. 3 nov 2012/fev. 2013. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>>

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo: **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.p. 143-180.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 5-19, 2001.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso [online]**. 2014, vol.9, n.2, pp.35-51.

GOULART, Cecília M.A.; GONTIJO, Claudia M. M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. Ferreira. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase Inicial da Escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

KLEIN, R., FONTANIVE, N. S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.23, n.1, 2009.p.19-28. Disponível em:<http://www.sead.gov.br/produtos/spp/v23n01_02.pdf>

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LINO, Claudia de Souza. **Qualidade na escola e qualidade da escola**: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias. 130 f. Duque de Caxias: Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (Dissertação de Mestrado), 2014.

LINO, C. S. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do PNAIC: apontamentos de uma pesquisa. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Recife, 2015.

LINO, Claudia; FERNANDES, Claudia. O Ciclo de Alfabetização, o PNAIC e a nova versão da BNCC: entre tensões e desafios. In: GUILHERME, William Douglas. **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira vol. 6 [ebook]**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p.131-143.

MACEDO, Maria do Socorro A.N.; GONTIJO, Claudia M. M. **Políticas e Práticas de Alfabetização**. Recife: Editora UFPE, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Escola em Ciclo no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In: DAVID, Leila Nivea B.; DOMINICK, Rejany dos S. **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 49 -71.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno do CEDES [online]**, vol.33, n.89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo e FRADE, Isabel. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo e FRADE, Isabel. **História do ensino de leitura e escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

RAMOS, Maria Elizabete Neves. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro**: implementação e (re)formulação da política. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael e SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Blogs de professores e suas redes de articulação - desafiando os limites de *espaçotempo* da produção política do PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós - Graduação da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SATYRO, Adriane Ayub Correa; MARQUES, Yvina Moreira Wayand, SILVA, Fábila Moreira; VASCONCELOS, Josiane. Vilasboa; TKOTZ, Silvia. O Currículo no Ciclo de Alfabetização da Escola Mariana Nunes Passos: um projeto instituinte. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015.

SATYRO, Adriane Ayub Correa; SILVA, Fábila Moreira; VASCONCELOS, Josiane. Vilasboa; TKOTZ, Silvia. Reconfiguração das práticas na Escola Mariana Nunes Passos: um projeto multirreferencial. In: **Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, Narrativas (auto)biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos**, Cuiabá, 2016.

SATYRO, Adriane Ayub Correa; SILVA, Fábila Moreira; TKOTZ, Silvia. Mariana só pensa em comida: Aquaponia ensina saúde e alimentação sustentável em uma escola pública de periferia. In: **Anais do VII Vozes da Educação**, São Gonçalo, RJ, 2019.

SERPA, Andrea. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael e SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TKOTZ, Silvia; SATYRO, Adriane Ayub Correa; SILVA, Fábila Moreira. Luta por direitos: Histórias na/da/com a Escola Mariana Nunes Passos. In: **Anais do VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. São Gonçalo, 2016.

TKOTZ, Silvia. Práticas curriculares cotidianas nadacom a Mariana: a invenção de um projeto político pedagógico pensadopracicado. In: **Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos** UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

TKOTZ, Silvia. “Eu aprendi demais”: conversas sobre agrupamentos, assembleias e aprendizagens em uma escola pública. In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências**. Niterói, R.J., 2019.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras escolhidas: psicologia infantil**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO ELABORADO

PELA AUTORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Termo de Consentimento Informado Documentos, Registros e Entrevistas

A pesquisadora **Claudia de Souza Lino**, doutoranda no PPGEdu da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, desenvolve o projeto de pesquisa: "*Repercussões do PNAIC no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias*", sob a orientação da Prof Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes, como parte das exigências do Doutorado em Educação, a ser concluído até 31/03/2020.

A professora Claudia de Souza Lino compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail c_lino@terra.com.br ou pelo telefone 991335540.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu _____

_____ concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material decorrente do campo de investigação, incluindo o uso de imagem, para utilização na tese de doutorado da pesquisadora, nos trabalhos apresentados em eventos científicos e em relatórios e publicações decorrentes do estudo.

Sobre a identificação da cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e o consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificada(o) nas divulgações associadas a este trabalho. O nome da unidade escolar não será mencionado na pesquisa; apenas o distrito onde a escola está localizada.

- () Concordo com a minha identificação na utilização das informações.
() Não concordo com a minha identificação na utilização das informações.

Duque de Caxias, _____ de _____ de 2018

Assinatura do Colaborador

Documento de Identificação do Colaborador

E-mail e telefone do Colaborador

Pesquisadora Claudia de Souza Lino/ RG 09491764-8
Documento em duas vias - pesquisadora e colaborador

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 31 de outubro de 2017

Parecer nº: 56/17 – CPFPP/SME-DC
Requerente: Claudia de Souza Lino
Universidade ou agência associada: Unirio
Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede são concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decore e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

DA ANÁLISE

Após análise da projeto de pesquisa intitulado “Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Duque de Caxias” constatou-se que seu objetivo geral é “investigar as repercussões do PNAIC nesta rede municipal.”

Caso sejam feitas entrevistas com menores de idade, solicita-se, para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decore e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Cordialmente,

GISELLE IRENÊ LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPP
Matrícula: 06723-0

Giselle Irenê L. T. do Nascimento
Diretora do CPFPP
Matrícula: 06723-0

ANEXO B - ENCAMINHAMENTO ÀS ESCOLAS

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE
Duque de Caxias, 31 de outubro de 2017

Do: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

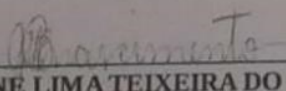
Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Claudia de Souza Lino, aluna da Unirio, para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada unidade escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,



GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPPF
Matrícula: 06723-0



ANEXO C - CONVITE PARA O LANÇAMENTO DO PNAIC DUQUE DE CAXIAS**ANEXO D - BANNER REPRESENTANDO O PNAIC CAXIAS NO PRIMEIRO**

SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO



Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro: Narrativas das Práticas Pedagógicas

Palavras-chave: Formação Permanente, Alfabetização, Direitos de Aprendizagem.

PNAIC em Duque de Caxias

Memórias de um formador PNAICano

Minha turma formou-se, deformou-se, reformou-se... Foi um processo complicado, pois em razão de mudarmos o local das aulas por duas vezes, o grupo de desfez e se refez. Quando começamos a estreitar laços, recebemos professores de outra turma, reiniciando assim o processo de adaptação do grupo.

Inúmeros problemas no sistema do SIMEC nos fizeram, nos primeiros meses, avaliar professores que não eram de nosso grupo e da mesma forma ter pessoas de nosso grupo avaliadas por outros formadores. Enfim, entre encontros e desencontros a turma é composta hoje por 25 professores e nos reunimos em dois encontros mensais à noite. Por vezes penoso, devido ao cansaço da labuta diária, pela ausência de uma política de formação em serviço dentro do horário de serviço, e do tempo reduzido, já que em virtude do medo da violência urbana terminamos os encontros um pouco mais cedo, é também prazeroso saber que apesar das intempéries temos professores dispostos a (re)pensar sua prática educativa, buscando nos encontros do PNAIC uma possibilidade de ampliar seu horizonte de possibilidades nessa nossa grande empreitada: alfabetizar nossas crianças na idade certa. Nos primeiros encontros pude perceber os professores um tanto resabiados e em suas falas a expectativa do que haveria de novo no PNAIC. Meu desafio como formadora foi em primeiro lugar revelar-me como par, estar ao lado, do mesmo lado, ouvir e repartir dores, desejos, alegrias. Assim fomos nos constituindo como grupo. Por vezes, durante as aulas, um determinado tema nos mobilizava e era necessário ouvi-las, trocar experiências e por elas tocarmos e sermos tocados.

No meio do caminho havia uma, não, algumas pedras: Falta do material impresso para nosso estudo e dos professores, dificuldades quanto a outros materiais como data show e computadores, dificuldades em reunir os professores formadores para planejamento. Mas se são mesmo nas pedras e não nas montanhas que tropeçamos, há ainda uma outra perspectiva: é mais fácil saltar as pedras que transpor as montanhas. E é assim que temos caminhado.

É visível um crescente envolvimento dos professores, que revelam, nas discussões durante os encontros e na apresentação dos seus trabalhos, um pouco de sua prática e das pequenas, mas importantes mudanças que nela ocorrem, a partir dos estudos propostos no PNAIC.

Temos ainda grandes desafios, dentre eles, envolver não só os professores, mas também gestores e equipes pedagógicas neste processo de formação continuada, mas tenho certeza que de forma significativa afetamos e fomos afetados neste percurso de formação.

Judith Cortez

Orientadora de Estudos de Duque de Caxias/RJ

Alfabetizar
O ano começa
Descobrir quem eles são
É a nossa tarefa
Todos conseguirão?
Cada um no seu canto
São seres plurais
Tarefa árdua
Torná-los reais
Respeitando seus processos
Suas construções
Repensando nossos olhares
Buscando novos ou velhos caminhos
Quem sabe opiniões?
A certeza é única
Aprender
É Direito de todos
Entender
Compreender
Não se render
E a cima defender
Seus tempos
Seus espaços
Reorganiza-los
Heterogeneidade em sala de aula
Nossa realidade
Aprendizagem
Constante.
Sandra Freire
Professora Alfabetizadora