

**(DES) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO/DO PNAIC: A POTÊNCIA DO ENCONTRO
SUBVERTENDO A LÓGICA DE HOMOGENEIZAÇÃO**

Soymara Vieira Emilião¹

*Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito.
Manoel de Barros*

O presente artigo, fruto da pesquisa de mestrado defendida em 2016, traz para o debate os movimentos de um grupo de professores-alfabetizadores da rede pública da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, cursistas do PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, nos anos 2013/2014/2015, no município de Niterói, sendo eu uma delas, que buscaram outros-novos (GARCIA, 2013) sentidos e significados para a prática pedagógica a partir da participação docente no contexto dos programas nacionais de formação continuada.

O artigo, escrito em texto, desdobra-se em três partes sucintas. Na primeira, apresenta a proposta de formação do PNAIC articulado a noções e conceitos que orientaram os encontros de formação desse grupo específico de professores-cursistas. Em seguida, discutimos o potencial metodológico das conversas e narrativas na tessitura de redes de *saberesfazerespoderes*, apresentando e entretecendo as narrativas das professoras-cursistas, sugerindo que os encontros provocaram práticas autorais, democráticas e solidárias. Por fim, à guisa de conclusão, fazemos relato as aprendizagens da pesquisa.

Apesar de escrito em primeira pessoa, é resultado de muitas vozes e experiências: colegas, professores, estudantes, parceiros que entreteceram os caminhos da formação e que me levaram a propor discutir a (des)formação continuada

¹ Mestre em Educação, pelo PROPED/ UERJ, na linha de pesquisa Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais. Pedagoga e professora da Rede Municipal de Niterói, Orientadora de Estudos do PNAIC/ Niterói. Especialista em Psicopedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. E-mail: semiliao@uol.com.br

de professores como potente *espaçotempo* na produção de política e currículos, superando a imposição de modelos homogeneizantes e buscando a construção de práticas autônomas e autorais a partir do *vividopartilhado* nos encontros entendidos hegemonicamente como “de formação” de professores.

Por (des)formação, entendo com Teixeira (2016, p.13) um processo que passamos ao longo da travessia docente. Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, proponho pensar a docência como tessituras que acontecem de forma contínua, nos encontros cotidianos de formação, de vida, indo além dos documentos curriculares. Travessias sugestivas de que nós, *heróis anônimos* (CERTEAU, 2013), aprendemos a ser professores nas diversas redes em que estamos inseridos e que nos formam, desformam, desconstroem, constroem, nos constituem com novos elementos e nos desestabilizam com outros.

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

O QUE É O PNAIC?

O PNAIC, foi criado pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013², documento legal convertido da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, com objetivo de “assegurar” que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, reduzindo a distorção idade-série, melhorando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores³.

A estrutura do programa é fortemente hierárquica, um arcabouço de coordenadores gerais, supervisores e formadores regionais, coordenadores municipais, orientadores de estudos e professores alfabetizadores. Respalda-se na Política Nacional

² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm> Acesso em: 27/08/2016.

³ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 13/11/2015.

de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁴. Estabelecia-se, pela primeira vez no Brasil, remuneração com bolsa de iniciação científica a toda cadeia formativa, com valores também hierarquicamente organizados, que variam de R\$ 2.000,00 (Dois mil reais) a R\$ 200,00 (Duzentos reais), sendo os professores alfabetizadores os que recebem o menor valor.

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

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

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

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 02/08/2016.

crianças é uma exigência daqueles que elaboraram a formação, não sendo uma orientação explícita do Plano Nacional de Educação.

OS FIOS DA SUBVERSÃO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOS PRATICANTES

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

A busca é problematizar as compreensões sobre escolas, professores e formação como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que fomos/somos. Ainda com Oliveira (2013), procuro reafirmar a necessidade de marcar uma opção epistemológica de que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada”, por isso o trabalho foi tecido a partir do conceito de *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013), partindo do entendimento de que a atuação dos professores nos/com os currículos praticados está intrinsecamente em diálogo com seus *sentiresfazeres*.

A noção de encontro (GARCIA, 2015) como processo formativo está afinado à ecologia de saberes⁵ (SANTOS, 2010, p. 117), opção epistemológica e política que reconhece a diversidade, procurando combater o desperdício dos saberes silenciados, buscando provocar “interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis”. A partir desse entendimento, há o reconhecimento dos muitos saberes em circulação no mundo e que neles existem não-saberes, também diversos, e por isso não há conhecimento absoluto nem ignorância plena.

Por entender como fundamental credibilizar o saber-fazer daqueles que,

⁵ A noção de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos será aprofundada no capítulo 2.

efetivamente, estão no cotidiano escolar, é que a pesquisa escolheu mergulhar (ALVES, 2003) nas narrativas das professoras cursistas, resíduos *certeaunianos*, que foram produzidos ao longo de três anos de parceria/aprendizado/convivência na busca de cartografar outros modos/maneiras/possibilidades de *vivermossentirmosproduzirmos* o PNAIC, provavelmente *diferente/irrepetível/original* em cada uma das centenas de outros grupos que foram formados por todo o país, de infinitas possibilidades, porque a tessitura de uma rede é sempre preche de transitoriedades e originalidades, podendo ser tecida por uma *multiplicidade de vias*

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

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

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

Acreditando na potência da ação coletiva, utilizei como estratégia da pesquisa acessar redes de conversações que provocaram produções curriculares umedecidas por *conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas*

discursivas (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.5) daquele grupo de professores-cursistas-parceiros.

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

Iniciei minha participação no PNAIC compreendendo como fundamental a aproximação com a proposta oficial para “obedecer” de outra forma. Havia aprendido em Certeau (2008) que o praticante ordinário cria, no uso, um espaço de jogo nas maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, *instaura pluralidade e criatividade*.

Os repetidos projetos monolíticos de formação continuada não conseguem controlar, ou não se importam, com subversões cotidianas, que acontecem nas sutilezas, nas táticas, nas brechas que encontramos/buscamos/fazemos quando colocamos em prática o que “nos ensinaram”, talvez por cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) daqueles que deviam exercer o controle, descaso ou impossibilidade desse controle ser exercido.

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

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do

forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos” (CERTEAU, 2008, 19-20)

Com Certeau, entendo o praticante como um insubmisso. Usa daquilo que lhe foi imposto e, fugindo da ordem, sintetizando à sua maneira, *move-se no campo minado do inimigo*. Estávamos nos movendo em uma formação que dava indícios que estava pautada em um paradigma cartesiano, como se o mundo fosse cosmos mecânico, um universo relógio, seja pela estrutura hierárquica, pelos material de estudo único para todo Brasil ou pelos inúmeros sistemas de controle . Entretanto, faltou aos idealizadores do PNAIC “combinar conosco”, como diz a gíria. Nós, praticantes do programa, diante do imposto, manipulamos o produto, através de nossas redes de *saberesfazerespoderes* (OLIVEIRA, 2011), inserindo criatividade e pluralidade, modificando regras e subvertendo as relações de poder e de pretensão controle.

Como *praticantes* (CERTEAU, 2008), *fabricamos*, a partir das *sucatas*, outras possibilidades de viver o PNAIC, criando uma formação pretensamente diferente, uma (des)formação. Não foi algo facilmente realizável, já que em cada encontro, era proposto um tema para estudo, já previamente mediado com a formadora da universidade e determinado nos cadernos de formação, aqueles que nunca chegavam a tempo para os encontros, e relatórios descritivos sobre o que havia sido mediado com as professoras. Ressalto que a ausência física dos cadernos de formação era discretamente comemorada pelo grupo. Tratava-se de uma fresta para subversão com outras leituras, autores, pensamentos e possibilidades. Nessas brechas, bricolávamos *outrasnovas* teorias, autores. Eram fios que se enredavam na tessitura da roda de conversa, tramando nossos *saberesfazeres*.

Também sem articulações nem combinados prévios, as professoras do grupo pesquisado mantiveram-se juntas pelos três anos da formação, no mesmo horário, indicio de que queriam dar continuidade as tessituras anteriores. São pormenores, rastros sutis, que, entrelaçados às narrativas que abaixo apresento, ampliam sua significação como fios poderosos de uma rede de *saberesfazeres* ali tramada. São pistas infinitesimais, que não são levadas à análise nos relatórios oficiais do PNAIC,

mas que permitem reflexões aos pesquisadores do campo do cotidiano, sobre as “mil” possibilidades táticas que os cotidianos nos oferecem.

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

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

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

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

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

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

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

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

Estou feliz em poder participar dessa proposta, refletindo sobre novos saberes no âmbito da alfabetização. Tenho muita vontade em aprender (Bianca, 2013).

Chego ao PNAIC com desejo de obter mais conhecimentos para alfabetizar os alunos que ainda não foram alfabetizados. Preciso de contribuições que melhorem a minha prática (Karen, 2013).

Tenho a expectativa de obter mais conhecimentos para aprimorar minha prática, com sugestões valiosas, pois tenho muita vontade de inovar com meus alunos (Daniele, 2013).

São relatos que poderiam levar aligeiramente, à compreensão de que esses *professorescursistasparceiros* operavam na crença de um conhecimento que está fora do sujeito e que dele se apropriará pela transmissão por um terceiro. Possibilitaria que eu, em uma conclusão apressada, confirmasse os discursos hegemônicos sobre professores malformados ⁶, que precisam de alguém que lhes ensine.

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

As escritas, fios iniciais com os quais bordamos o primeiro encontro, não eram um papiro novo, e sim um palimpsesto. Nós, professores, passamos ao longo dos diversos governos por tantas propostas oficiais de formação, sempre baseados em um “conhecimento” que não tínhamos e que seria transmitido por pessoas que “sabiam” mais do que nós, que me parece esperado que já tivéssemos aprendido, tal como Pollyana⁷ a jogar o jogo do sistema: “o jogo do contente”. Falar/escrever aquilo que o outro deseja ouvir/ler.

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

⁶ Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>; Acesso em 13/07/2015

⁷ Pollyanna (Poliana) é uma comédia de [Eleanor H. Porter](#), publicado em 1913 e considerado um clássico da literatura infanto-juvenil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

construíssemos amizades, confianças mútuas, intimidades, permitindo que assumíssemos nossos não-saberes e incompletudes. Nas/pelas redes de conversação, nos encontros dialógicos, exprimindo e refletindo sobre nossos *saberesfazer*s, começamos a nos sentir empoderadas, passíveis de nos tornarmos criadoras que assumem a autoria de suas práticas pedagógicas.

As narrativas orais e escritas das *professorascursistasparceiras* estão úmidas pela experiência do compartilhamento afetivo, em decorrência dele, acredito eu, do prazer da docência, o encorajamento de novas práticas e um desejo de *aprenderensinar* que não terminou com o encerramento dos encontros. São muitos os fios-narrativas tecidos e (re)tecidos em tantas horas, dias, meses e anos de encontros, conversas, debates, que formaram uma rede de *ensinagensaprendisagens*, no exercício de se entregar à escuta alheia sem medos de julgamentos e silenciamento. Os relatos abaixo sugerem a tessitura:

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

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

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

Nesses três anos de encontros do PNAIC potencializados pela ação coletiva, na interação do grupo, pondo-nos em relação, fomos colocando fios do *vivosentidopensado*, compondo nossas redes de *saberesfazer*s, possibilitando outros modos de praticar nosso *fazerpensarsentir*, no desenvolvimento de ações pedagógicas

mais complexas, mais plenas de sentido para nós e nossos estudantes. O prazer na aprendizagem para o exercício da docência aparece nos relatos abaixo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Partindo das desconstruções vividas e aqui cartografadas pelas narrativas das *professorasamigascursistas*, compreendo que o que conversamos e tecemos ao longo desse período escapou daquilo que foi concebido inicialmente pelos idealizadores do

PNAIC. Levamos nossas redes de conhecimentos para dialogarem, naquele *espaçotempo*, com outras tantas redes que cada colega professor trouxe para os encontros. Com Perez (2003, p. 54), reflito que:

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

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

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p.1-8, dez. 2003.
- _____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008
- BENJAMIM, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990. p. 1997-221.
- CARVALHO, J. M. Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações: o falar. In: LIMA, M. S. L. et al (Org.). *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. Ceará: Educe, 2011. p. 1587-1598. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/184-CURRÍCULO_E_PRÁTICAS_COTIDIANAS_EM_REDES_DE_CONVERSAÇÕES_O_FALAR.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. *A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. R. L. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*, [S.L.] v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.
- GARCIA, A. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. Periódicos UFES. 2013. Disponível em: <periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7890/5598>. Acesso em 22.Jan.2016
- GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. Políticas e discursos de formação docente: a produção cotidiana de seus sentidos 'Ser-Professor'. *Revista Espaço do Currículo*, v. 3, p. 522, 2011. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/download/9663/5251>. Acesso em: 12 Jan. 2016
- GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Praticantes pensantes de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- GARCIA, A. *Encontros e processos formativos: uma conversa sobre GINZBURG, Carlo*. Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LINHARES, C. F. S. Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_em_escolas_publicas.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- MANHÃES, L. C. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007.
- _____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.
- _____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. *Educação temática digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008b.
- OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012a.
- PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003
- PARASKEVA, J. M. *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave/MacMillan, 2011.
- REIS, G. R. F. S. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio

de Janeiro, 2014.

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

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

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

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

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

(DES) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO/DO PNAIC: A POTÊNCIA DO ENCONTRO SUBVERTENDO A LÓGICA DE HOMOGENEIZAÇÃO

Resumo: O presente artigo propõe discutir a formação continuada de professores como potente espaçotempo de (des)formação, superando a imposição de modelos homogeneizantes para a construção de práticas autônomas e autorais a partir do vividopartilhado nos encontros entendidos como “de formação” de professores. Tem como objetivo buscar outros novos sentidos e significados da participação docente no contexto dos programas nacionais de formação continuada a partir das narrativas de um grupo de professores da rede pública da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que, por três anos, participaram dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A abordagem epistemológica teórico-metodológica inscreve-se nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2003). Conclui-se que é preciso ampliar a compreensão sobre os significados que os professores-cursistas dão ao que vivem/sentem/fazem nas formações continuadas como espaçotempo para (re)viver suas experiências práticas, expandindo processos de aprenderensinar.

Palavras-chave: Currículo, Narrativas, Formação de professores

(DES) CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN THE PNAIC: THE POWER OF THE MEETING SUBVERTING THE LOGIC OF HOMOGENIZATION

Abstract: This article proposes to discuss the continued formation of teachers as a potent space of (de) formation, overcoming the imposition of homogenizing models for the construction of autonomous and authorial practices from the vividopartilhado in the meetings understood as "training" of teachers. The purpose of this study is to seek new meanings and meanings of teacher participation in the context of national continuing education programs based on the narratives of a group of teachers from the public network of the Metropolitan Region of the State of Rio de Janeiro who participated for three years in the formation of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). The theoretical-methodological epistemological approach is inscribed in the researches in / with / with the daily ones (ALVES, 2003). It is concluded that there is a need to broaden the understanding of the meanings that the teacher-teachers give to the living / felt / made in the continuous formations as a space to (re) live their practical experiences, expanding learning processes.

Keywords: Curriculum, Narratives, Teacher training

(DES) FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES NO / DEL PNAIC: LA POTENCIA DEL ENCUENTRO SUBVERTIENDO LA LÓGICA DE HOMOGENEIZACIÓN

Resumen: El presente artículo propone discutir la formación continuada de profesores como potente espacio de formación, superando la imposición de modelos homogeneizantes para la construcción de prácticas autonómicas y autor a partir del vividopartilado en los encuentros entendidos como "de formación" de profesores. Tiene como objetivo buscar otros de los sentidos y significados de la participación docente en el contexto de los programas nacionales de formación continuada a partir de las narrativas de un grupo de profesores de la red pública de la Región Metropolitana del Estado de Río de Janeiro que durante tres años participaron en los encuentros formación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC). El abordaje epistemológico teóricometodológico se inscribe en las investigaciones en los / as / con los cotidianos (ALVES, 2003). Se concluye que es necesario ampliar la comprensión sobre los significados que los profesores-cursistas dan a lo que viven / sienten / hacen en las formaciones continuadas como espacio para vivir sus experienciasprácticas, expandiendo procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Currículo, Narrativa, Formación de profesores

Submetido em Agosto de 2017
Aprovado em Novembro de 2017