

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.

TESE

TRAVESSIAS IGUAÇUANAS DE LETRAMENTO ESCOLAR:
NARRATIVAS SOBRE OS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES EM NOVA IGUAÇU,
RIO DE JANEIRO (1990-2020)

CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

**TRAVESSIAS IGUAÇUANAS DE LETRAMENTO ESCOLAR:
NARRATIVAS SOBRE OS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES EM NOVA IGUAÇU, RIO DE JANEIRO
(1990- 2020)**

CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO

Sob a Orientação da Professora
Patrícia Bastos de Azevedo

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu/ Seropédica, RJ
Novembro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A668t Arcenio, Cláudia Rodrigues do Carmo, 1987-
Travessias iguaçuanas de letramento escolar:
narrativas sobre os programas federais de formação de
professores alfabetizadores em Nova Iguaçu, Rio de
Janeiro (1990-2020). / Cláudia Rodrigues do Carmo
Arcenio. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
276 f.: il.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Nova Iguaçu. 4.
Formação de Professores. I. Azevedo, Patrícia Bastos
de, 1971-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1185 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.071742/2022-66

Seropédica-RJ, 21 de novembro de 2022.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

CLAUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 09/11/2022

Membros da banca:

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ANA MARIA DA COSTA MONTEIRO. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 21/11/2022 22:30)

ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 22/11/2022 10:20)

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFHIST (12.28.01.00.00.79)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 21/11/2022 16:52)

SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 25/11/2022 18:47)

HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 672.603.147-53

(Assinado digitalmente em 22/11/2022 11:01)

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 092.435.007-59

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **1185**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **21/11/2022** e o
código de verificação: **cd479f82ab**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus sem o qual nada posso fazer e as minhas filhinhas Ana Sophia e Ana Cláudia, amores da minha vida, que alegram a minha travessia.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão a Deus que me conduz e me leva a lugares que eu nem poderia imaginar.

Ao meu amado esposo, Marcus David, companheiro de travessia, que decidiu segurar minha mão para juntos construirmos nossa vida e nossa família.

Às minhas filhas, Ana Sophia e Ana Cláudia que dividiram a mãe com essa pesquisa durante um período importante de suas vidas.

A toda minha querida família, em especial aos meus pais, Cláudio e Isabel, meu irmão Christiano e minha avó Ziza que me deram todo o suporte para que eu chegasse até aqui.

A minha querida orientadora Patrícia que com sua enorme generosidade compartilhou comigo conhecimentos, saberes e amizades. Amizade essa que espero levar para toda a vida.

Às professoras participantes da pesquisa que compartilharam suas histórias, suas vidas e suas travessias.

E a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por oportunizar a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

RESUMO

ARCENIO, Cláudia R.C. **Travessias Iguaçuanas de Letramento Escolar: Narrativas sobre os Programas Federais de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (1990-2020)** 276 p. Tese. (Doutorado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

Resumo: Travessia significa passagem, atravessamento, caminho percorrido. No contexto dessa escrita, a travessia se realiza por meio das trajetórias de vida de sete professoras cujas vivências atravessaram a história do letramento escolar na cidade de Nova Iguaçu, contribuindo para que os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores se concretizassem. A cartografia dessas trajetórias buscou elaborar uma imagem colaborativa de como se deu a implementação desses programas na rede municipal. Nesse sentido, a presente pesquisa procurou investigar a travessia do letramento escolar, em especial a prática de letramento denominada alfabetização, em o município de Nova Iguaçu, por meio de narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores de forma a contribuir com o registro dos processos históricos da alfabetização em o estado do Rio de Janeiro, especialmente da Baixada Fluminense; explicitar as concepções de alfabetização e letramento que permeiam cada um dos programas de formação investigados; analisar e expor uma temporalidade específica da trajetória da alfabetização de classes populares. As narrativas foram construídas sob o paradigma da história oral e analisadas a partir da Análise Dialógica do Discurso. Além disso, nos utilizamos da Espiral do Tempo, que consiste em um dispositivo de análise gráfica que representa principalmente a simultaneidade das trajetórias de vida investigadas. Ao final desse trabalho, concluímos que essas políticas de formação continuada parecem configurar-se em uma espécie de estrutura para a reprodução de técnicas, metodologias e práticas ancoradas em referenciais teóricos que refletem acepções do que se espera do sujeito alfabetizado em uma determinada temporalidade. Esses conjuntos teóricos-metodológicos geralmente são apresentados de tempos em tempos em forma de programas como um caminho para a questão da alfabetização no Brasil. As narrativas de trajetória de vida nos permitiram visualizar e analisar as materialidades, resistências e influências dessas formações nas concepções e práticas alfabetizadoras nesse município, expondo parte significativa do letramento escolar e da alfabetização de classes populares.

Palavras-chave: Letramento, Alfabetização, Nova Iguaçu, Formação de Professores.

ABSTRACT

ARCENIO, Cláudia R.C. **Iguaçuan Crossings of School Literacy: Narratives about the Federal Programs for Continuing Education of Literacy Teachers (1990-2020)** 276 p. Thesis. (Doctorate in Education in Contemporary Contexts and Popular Demands) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Abstract: Crossing means passage, crossing, way taken. In the context of this writing, the crossing happens through life trajectories of seven teachers whose experiences crossed the history of school literacy in the city of Nova Iguaçu, contributing to the implementation of federal programs of continuing education for literacy teachers. The cartography of these trajectories sought to elaborate a collaborative image of how these programs were implemented in the municipal network. In this sense, the present research sought to investigate the crossing of school literacy, in particular the literate practice called literacy, in the municipality of Nova Iguaçu, through narratives about the federal programs of continuing education of literacy teachers and thus contribute to the recording of historical processes of literacy in the state of Rio de Janeiro, especially in Baixada Fluminense; explain the concepts of literacy and literacy that permeate each of the training programs investigated; to analyze and expose a specific temporality of the literacy trajectory of popular classes. The narratives were built under the paradigm of oral history and we adopted Dialogic Discourse Analysis as an analysis methodology. In addition, we used the Spiral of Time, which consists of a graphic analysis device that represents the simultaneity of the investigated life trajectories. At the end of this work, we conclude that these continuing education policies seem to constitute a kind of structure for the reproduction of techniques, methodologies and practices anchored in theoretical references that reflect meanings of what is expected of the literate subject in a given temporality. These theoretical-methodological sets are usually presented from time to time in the form of programs as a path to the issue of literacy in Brazil. The life trajectory narratives made it possible to visualize and to analyze the materialities, resistances and influences of these formations in the conceptions and practices of literacy in that municipality, exposing a significant part of school literacy and the teaching of reading and writing of popular classes.

Keywords: Literacy, Teaching of reading and writing, Nova Iguaçu, Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Trecho preservado da Estrada Real de Comércio. Tinguá, 2017..... | 6 |
| Figura 2: Elementos constitutivos do processo de urbanização do município..... | 8 |
| Figura 3: Nova Iguaçu antes e depois das emancipações..... | 9 |
| Figura 4: Itinerário de elaboração do Estado da Arte..... | 11 |
| Figura 5. Gráfico Quantitativo de pesquisas por palavras-chave..... | 12 |
| Figura 6. Gráfico quantitativo de pesquisas sobre Nova Iguaçu avaliadas em Educação por ano..... | 13 |
| Figura 7. Gráfico quantitativo das pesquisas por assunto..... | 16 |
| Figura 8: O quadro impressionista | 21 |
| Figura 9: Análise Dialógica do Discurso | 29 |
| Figura 10: Infográfico Governos do Brasil 1990—2020..... | 55 |
| Figura 11: Categorias de análise cronotópicas. | 58 |
| Figura 12: Ano de ingresso na prefeitura, nome fictício, idade em 2020..... | 61 |
| Figura 13: Metodologia e campo de Pesquisa..... | 65 |
| Figura 14: Roteiro das entrevistas semiestruturadas..... | 114 |
| Figura 15: Mural Memorialístico Valentina..... | 120 |
| Figura 16: Mural memorialístico Roberta..... | 132 |
| Figura 17: Mural memorialístico Drica | 143 |
| Figura 18: Mural memorialístico Ana..... | 150 |
| Figura 19: Mural memorialístico Maria..... | 160 |
| Figura 20: Mural memorialístico Vitória..... | 168 |
| Figura 21: Mural memorialístico Luiza..... | 175 |
| Figura 22: Espiral do tempo_ Travessias | 190 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Pesquisas selecionadas para a leitura e análise..... | 17 |
| Tabela 2. Participação nos programas..... | 63 |
| Tabela 3: Legislação e características da formação inicial de professores das séries iniciais no Brasil (1827- 2020)..... | 69 |
| Tabela 4: Os sentidos da Alfabetização nos Programas de Formação Continuada..... | 97 |
| Tabela 5: Síntese dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, Nova Iguaçu / RJ..... | 101 |
| Tabela 6: Impressões sobre o PCN em Ação..... | 180 |
| Tabela 7: Opiniões sobre o material do Pró-Letramento..... | 183 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD Análise Dialógica do Discurso

AIL. Arcádia Iguassuana de Letras

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

AVAMEC Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM Banco Mundial

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BRICS Bloco Econômico dos Países Emergentes Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAEd. Centro de Apoio à Educação a Distância

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

CIAC Centros Integrados de Apoio a Criança

CIEP Centros Integrados de Educação Pública

CNE Conselho Nacional de Educação

CEP. Conselho de Ética em Pesquisa

CPI Comissão Parlamentar de Inquérito

CPF Cadastro de Pessoa Física

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FEBEF Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

FHC Fernando Henrique Cardoso

FIES Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FGTS Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FP Formação de Professores

FUNDEF_ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDESCOLA Fundo de Fortalecimento da Escola

GEEMPA Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OE Orientação Educacional

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OP Orientação Pedagógica

ONU Organização das Nações Unidas

ONGs organizações não governamentais

PAC Programa de Aceleração do Crescimento

PAR Plano de Ações Articuladas

PARFOR Plano de Formação do Professores da Educação Básica

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEI Parâmetros Curriculares da Educação Infantil

PDDE Programa Dinheiro direto na Escola

PEC Proposta de Emenda à Constituição

PIB Produto Interno Bruto

PIBID Programa Institucional de Iniciação à Docência

PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNA Política Nacional de Alfabetização

Pnad Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAC Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGECC Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Periferias Urbanas

PPGEDUC Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PRALER Programa de Apoio à Leitura e a escrita

PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO Programa de Formação de Professores em Exercício

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

PT Partido dos Trabalhadores

PTB Partido Trabalhista Brasileiro

RH Recursos Humanos

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA Sistema de Escrita Alfabético

SEALF Secretaria de Alfabetização

SEED Secretaria de Educação a Distância

SEEDUC Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SEMED Secretaria Municipal de Educação

SESI Serviço Social da Indústria

SISU Sistema de Seleção Unificada

SOP Serviço de Orientação Pedagógica

SORA Sistema Online de Recursos para Alfabetização

TICD Tecnologia de Comunicação e Informação Digital

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFFRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Undime. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

URG Unidades Regionais de Governo

USAID Aliança para o Progresso da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
Internacional

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. PORTOS DE PASSAGEM..... | 1 |
| 1.1. A Rosa dos Ventos: O delinear de uma rota de viagem..... | 1 |
| 1.2. Uma trajetória em três margens: Breves apontamentos sobre a história de Nova Iguaçu..... | 4 |
| 1.3. Nova Iguaçu... O que as pesquisas em Educação dizem sobre você?..... | 10 |
| | |
| 2. NOSSAS MARGENS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 21 |
| 2.1. O quadro impressionista e a história oral..... | 21 |
| 2.2. A análise dialógica do discurso e as categorias de análise da pesquisa..... | 27 |
| 2.2.1. Os gêneros discursivos e o conceito Bakthiniano de cronotopo: A narrativa, o tempo e o espaço da pesquisa..... | 29 |
| 2.2.2. Notas sobre o cenário político, econômico e educacional brasileiro (1990-2020)..... | 33 |
| 2.2.3. As categorias de análise cronotópicas | 57 |
| 2.3. Professoras a bordo: A constituição do campo de pesquisa..... | 58 |
| | |
| 3. VÁRIOS MAPAS, UM TESOURO..... | 67 |
| 3.1. Aspectos da formação inicial de professores no Brasil..... | 67 |
| 3.2. A Formação Continuada de professores alfabetizadores: Um recorte nos programas federais de formação (1990-2020)..... | 79 |
| 3.2.1. Aspectos dos programas federais de formação de professores alfabetizadores..... | 82 |
| 3.2.2. Os sentidos de alfabetização que circundam os programas de formação continuada..... | 96 |
| 3.3. Síntese dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores: Uma ficha técnica..... | 101 |
| | |
| 4. TRAVESSIAS IGUAÇUANAS: NARRATIVAS SOBRE OS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM NOVA IGUAÇU (1990-2020)..... | 109 |
| 4.1. Minha travessia iguaçuana: Fragmentos da trajetória de vida da pesquisadora. | 109 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Fragmentos das trajetórias de vida das professoras participantes..... | 113 |
| 4.2.1. Fragmentos da trajetória de vida de Valentina: Nova Iguaçu como missão..... | 115 |
| 4.2.2. Fragmentos da trajetória de vida de Roberta: Nova Iguaçu como um presente..... | 122 |
| 4.2.3. Fragmentos da trajetória de vida de Drica: Nova Iguaçu e as discontinuidades causadas por questões políticas..... | 134 |
| 4.2.4. Fragmentos da trajetória de vida de Ana: Nova Iguaçu como um grande desafio..... | 145 |
| 4.2.5. Fragmentos da trajetória de vida de Maria: Eu acredito em que faz a educação acontecer em Nova Iguaçu..... | 151 |
| 4.2.6. Fragmentos da trajetória de vida de Vitória: Nova Iguaçu e a luta para que a formação seja sempre em serviço..... | 161 |
| 4.2.7. Fragmentos da trajetória de vida de Luiza: Nova Iguaçu e a nova política nacional de alfabetização | 168 |
| | |
| 5. UMA VIAGEM, VÁRIAS TRAVESSIAS..... | 178 |
| 5.1 Nova Iguaçu e as travessias da formação continuada de professoras alfabetizadoras na Baixada..... | 178 |
| 5.2. Considerações finais..... | 191 |
| | |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 195 |
| | |
| APÊNDICES | 202 |
| APÊNDICE 1. Google Formulário..... | 202 |
| APÊNDICE 2. Murais memorialísticos | 204 |
| APÊNDICE 3. Trajetórias de vida das professoras. Depoimentos completos sem organização temática. | 209 |
| APÊNDICE 4.: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 259 |

1. PORTOS DE PASSAGEM

“Travessias Iguaçuanas de Letramento Escolar” é o título dessa pesquisa que procurou investigar os caminhos do letramento em Nova Iguaçu. Travessia significa passagem, atravessamento, caminho percorrido. No contexto dessa escrita, a travessia se realiza por meio das trajetórias de vida de sete professoras cujas vidas atravessaram a história do letramento escolar na cidade, colaborando para que a formação continuada de professores alfabetizadores se concretizasse.

A titulação de cada capítulo faz referência às vias e viagens fluviais que foram marcas constitutivas da história geral desse município, que se desenvolveu no período colonial às margens do rio Iguaçu, do qual posteriormente herdou o nome.

Neste capítulo, apresentaremos os objetivos e a justificativa da pesquisa. Além disso, exporemos um estado da arte sobre as pesquisas acerca da cidade, bem como uma breve história desse município, situando o leitor quanto ao lócus desta investigação.

1.1. A ROSA DOS VENTOS¹: O DELINEAR DE UMA ROTA DE VIAGEM

*Nova Iguaçu,
terra linda e encantadora(...)
Tens uma história
Cheia de belezas mil
O encanto Fluminense
És orgulho do Brasil!*

Navega; Pinheiro

Nossa epígrafe é um trecho do hino do município de Nova Iguaçu, curiosamente composto por Paulo Costa Navega em parceria com uma professora: Tereza Stella de Queiroz Pinheiro, falecida em 2016. Destaco essa curiosidade e acrescento duas das principais perguntas que o leitor dessa pesquisa poderia nos fazer: Por que pesquisar sobre Baixada Fluminense? Por que apontar nossa rosa dos ventos em direção ao letramento escolar em Nova Iguaçu?

Durante vários anos, ouvimos a máxima de que a alfabetização, sobretudo de classes populares, é um dos principais desafios da educação brasileira (SILVA, 2004; SOARES, 2018). Para absorver essa demanda foram desenvolvidos vários projetos de origem nos movimentos

¹ A rosa dos ventos é uma imagem de utilização comum em sistemas de navegação antigos e atuais. Seu desenho em forma de estrela tem a finalidade de facilitar a visualização dos pontos cardeais e seus intermediários, indicando a direção de acordo com o balanço das embarcações.

sociais e formulados programas governamentais que visavam justamente à erradicação do analfabetismo no Brasil.

Progressivamente, os índices de analfabetismo entre a população brasileira foram diminuindo, contudo, as práticas sociais de leitura e escrita ampliaram-se significativamente a partir da segunda metade do século XX. Isso significa dizer que, aos poucos, o fato de apenas dominar o código escrito ou o sistema de escrita passou a não atender às demandas das sociedades letradas contemporâneas, para isso seria preciso saber fazer uso da leitura e da escrita em diversos contextos socioculturais.

Ao final da década de 80, o termo “letramento” adentra na Academia Brasileira buscando ser precisamente o significante de práticas sociais de leitura e escrita. A partir desse conceito, compreendemos as dimensões da leitura e da escrita pelo viés das práticas sociais que as envolvem e que se desenvolvem por meio delas, ou seja, o letramento não está centrado em uma ou outra atividade específica que envolva a leitura e a escrita, mas em todas as situações em que essas se fazem necessárias no contexto social em que estão inseridas. Tendo em vista a heterogeneidade das práticas letradas que circulam em sociedade, estudos mais recentes sobre o letramento (ROJO, 2009;2015; SOARES, 2018; STREET, 2014) compreendem o termo de forma plural: existem letramentos. É a partir da compreensão de que existem múltiplas formas de letramento, formas estas intimamente interligadas à variedade de gêneros discursivos, que os estudos do letramento se ampliam e passam a permear diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o termo “letramento escolar” poderá ser entendido como um conjunto de práticas e eventos no qual nos utilizamos da língua escrita em variadas situações no contexto escolar. Isso significa afirmar que esse termo abrange todo convívio que a escola oferece com a cultura escrita, independente dos objetivos propostos no âmbito deste contato e, por consequência, envolve também os eventos e práticas de letramento vivenciados no período de alfabetização (ARCENIO, 2019).

A secção da travessia do letramento escolar que buscamos investigar está interligada à elaboração e a implementação de dois documentos oficiais ainda em vigência: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Realizamos este recorte temporal, pois consideramos que a partir da década de 90, o conceito inicial de letramento se torna amplamente difundido nos documentos oficiais que norteiam o ensino, propondo um giro significativo no foco do ensino de língua escrita, que a partir desse enfoque, deixa de convergir para o código escrito e passa a centralizar-se nos usos da leitura e

da escrita em práticas sociais. Outro recorte que optamos por fazer é a concentração da pesquisa na Educação Básica, pública e regular.

Dentre tantas práticas possíveis de letramento escolar, optamos por investigar a alfabetização, tendo em vista que esta ocupa um lugar de centralidade na Educação Básica, estabelecendo-se como habilidade adquirida decisiva para continuidade nas etapas de ensino e em diversas áreas de conhecimento. Esta centralidade se manifesta oficialmente com processo de unificação de cunho federal da educação em políticas públicas educacionais vinculando a alfabetização às demais demandas de ampliação de oferta, acesso e democratização da escola pública e gratuita. Tais políticas se corporificam dentro da escola também por meio dos programas governamentais que pretendem oferecer formação aos professores alfabetizadores, especialmente nas etapas regulares de ensino. Nesse contexto, considera-se, como professor alfabetizador, o docente que atua nos três primeiros anos do ensino fundamental, visto que após a implementação da L.D.B.N. 9394/96, essas séries iniciais passam a constituir-se como Ciclo Básico de Alfabetização, organização que foi amplamente implantada nas redes públicas de ensino a partir da década de 1990.

Em revisão da bibliografia na área da história da alfabetização do Brasil (BORDIGNON & PAIM, 2017; CAGLIARI, 2009; MARCILIO, 2016; MENDONÇA, 2011; MORTATI, 2006, Id. 2010, Id. 2011, Id. 2014 e SOARES, 2018) observamos a tendência de se contar essa travessia em função dos métodos ou materiais utilizados para alfabetizar, principalmente as cartilhas. Contudo, optamos em ancorar esta pesquisa a partir das trajetórias de vida de sete professoras, cujo recorte de suas narrativas está interligado aos programas federais de formação de professores alfabetizadores, pois temos por hipótese que esses programas se estabelecem como indícios de quais usos políticos a leitura e a escrita assumem nos contextos sociais e quais objetivos as políticas públicas atribuem à alfabetização e ao letramento na escola e na sociedade nesse substrato de tempo a ser investigado.

Interessa-nos especialmente a alfabetização de classes populares, portanto, escolhemos a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, pois se configura como um espaço preponderantemente popular. Isto é, embora esteja situada geograficamente como parte central do estado, contornando a capital, a Baixada constrói-se sócio historicamente como periferia estabelecendo-se essencialmente como área residencial de classes, em sua maioria, populares. Nos 13 municípios² que a constituem há escassez de bens e serviços culturais, bem como

² Territorialmente, a Baixada abrange os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

teatros, museus, bibliotecas e centros culturais. Além disso, a população da área recorre com frequência à capital do estado em busca de empregos e serviços públicos gratuitos também escassos na região.

Nova Iguaçu tem especial relevância para a história da Baixada Fluminense, pois dos treze atuais municípios, sete faziam parte dessa cidade e, mesmo passando por tantas emancipações ainda se configura como o maior município e polo comercial da Baixada.

Nessa perspectiva, acreditamos que investigar a trajetória da alfabetização em Nova Iguaçu poderá contribuir para a compreensão dos caminhos e descaminhos que este fenômeno percorreu até então, nos permitindo perscrutar as diretrizes de seus movimentos em espaços escolares, elaborando uma narrativa de parte significativa do letramento dentro da escola.

Verificamos que apesar de existir uma extensa produção de pesquisas em alfabetização e letramento, atualmente, não há registro no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de uma pesquisa avaliada em Educação que buscou investigar a trajetória do letramento escolar, ou mesmo da alfabetização nesse município. Além disso, nosso interesse em realizar esta investigação também emerge da vivência como professora-alfabetizadora da Educação Básica nesse mesmo espaço popular.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a trajetória do letramento escolar, em especial a alfabetização, no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, por meio de narrativas de trajetória de vida de sete professoras interligadas aos programas federais de formação de professores alfabetizadores. E como objetivos específicos: contribuir para a compreensão dos processos históricos da alfabetização no Estado do Rio de Janeiro, especialmente da Baixada Fluminense; compreender as concepções de alfabetização e letramento que permeiam cada um dos programas de formação de professores investigados; expor e analisar uma temporalidade específica da trajetória da alfabetização de classes populares.

Por tratar-se de uma pesquisa que trata de trajetória de vida, esse trabalho foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos por meio da Plataforma Brasil, obtendo aprovação sob o Parecer Consubstanciado de nº 5.638.680.

Construiremos nossas análises sob o paradigma da história oral³ e da análise dialógica do discurso, uma vez que, encontramos nessas metodologias os aportes necessários para acolher as subjetividades intrínsecas em se navegar em uma história tão recente e que nos convida a uma viagem necessária.

³ Desenvolveremos mais adiante como aplicaremos a metodologia de pesquisa a partir desses dois paradigmas.

Levantar âncoras... É chegada hora de navegar.

1.2. UMA TRAJETÓRIA EM TRÊS MARGENS: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DE NOVA IGUAÇU⁴

Gostaríamos de velejar um pouco nos aspectos históricos constituintes da trajetória organizacional da cidade de Nova Iguaçu. Para isto, optamos por escrever breves apontamentos da história desse município organizando-a a partir de três margens que se relacionam com períodos significativos para sua denominação e constituição: as margens do rio Iguaçu, as margens da Estrada Real do Comércio e as margens da ferrovia.

O nome Agoassú ou Iguassú significa “água grande” em tupi-guarani. Esse nome nos remete aos primeiros habitantes desse território, os jacutingas, indígenas do tronco étnico dos Tupinambás. Segundo Batista (2021), os primeiros registros históricos da localidade onde se situa a cidade vinculam-se ao projeto colonial extrativista no século XVI. A região rica fluvialmente era margeada por três grandes rios: Meriti, Sarapuí e Agoassú. Estes rios tiveram grande importância para a trajetória de exploração da Baixada Fluminense, cujo grande parte do território corresponde à antiga Vila de Iguassú.

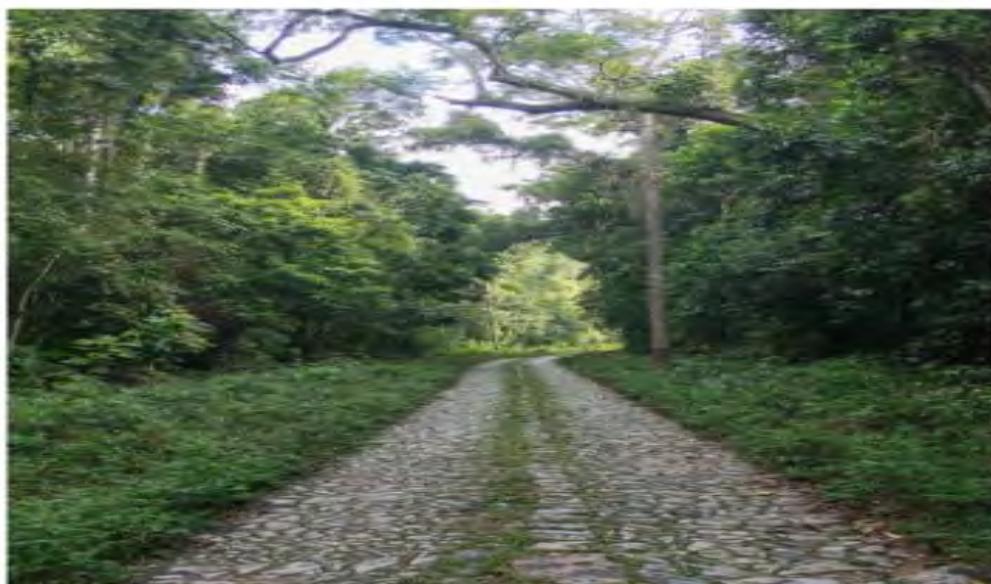
Rodrigues (2006) sinaliza que durante os séculos XVI e XVII “as vias fluvio-marítimas eram articuladas com os caminhos que iam em direção ao interior do país” (RODRIGUES, 2006, p.24). Dessa forma, o autor destaca a grande relevância dos rios e dos terrenos não alagados da Baixada colocando-os como base para o desbravamento dessa região. O surgimento e a denominação da Freguesia de Iguassú estão intimamente ligados à sua localização geográfica relacionada ao rio homônimo. Eis aí, portanto, nossa primeira margem: a margem do rio da freguesia de Iguassú, criada em 1719.

Com o assoreamento dos rios e as dificuldades naturais de navegação inerentes a esse tipo de transporte, fez-se necessária a criação de alternativas para o traslado de mercadorias. Entre 1819 e 1820 foi criada a Estrada Real do Comércio. (RODRIGUES, 2006). A estrada que começava em Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu fomentou sobremaneira o crescimento da região permitindo a conexão com vários portos do rio Iguaçu e melhorando o trajeto entre o porto do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Além disso, com a posterior expansão das lavouras cafeeiras, a estrada facilitava o escoamento do café do interior do país. Fundada no período Imperial, foi fundamental para que as Freguesias de Iguassú (sede), Inhomirim, Pilar, Santo

⁴ Para a construção dessa narrativa houve uma vasta leitura de jornais, sites e documentos oficiais, de dissertações e teses dentre outras fontes que não foram diretas ou indiretamente citados, mas que acabam por ser constitutivas da elaboração deste texto.

Antônio de Jacutinga, São João de Meriti e Marapicu fossem unificadas e elevadas à categoria de vila, sendo assim fundada a Vila de Iguassú em 15 de janeiro de 1833, data que até hoje é comemorativa do aniversário da cidade. Uma curiosidade é que atualmente partes originais dessa estrada ainda podem ser identificadas no município. Deparamo-nos neste trecho com nossa segunda margem. A margem da Estrada do Comércio da Vila de Iguassú.

Figura 1: Trecho preservado da Estrada Real de Comércio. Tinguá, 2017.



Fonte: Nova Iguaçu, muito prazer... Livro Digital (2020)

A existência de uma Nova Iguaçu pressupõe a existência de uma Iguaçu mais antiga, anterior à atual. O centro comercial e administrativo da Vila de Iguaçu situava-se nos atuais bairros de Vila de Cava e Tinguá. O desenvolvimento comercial da área estava intimamente ligado a Estrada do Comércio. Com a inauguração da ferrovia em 1858, inicia-se o declínio da Velha Iguaçu, pois a principal função da estrada e dos portos do rio Iguaçu era o transporte de café, todavia esse transporte passa a ser realizado através da Estrada de Ferro Dom Pedro II, fomentando o crescimento de outra região da vila: o Arraial de Maxambomba. Devido ao crescimento econômico e populacional alimentado pela linha férrea, Maxambomba passa a ser a sede de Iguassú que em 1891 é elevada à categoria de Cidade. A partir de 1916, por se constituir socioeconomicamente como parte central do município, o Arraial da Maxambomba passa a ser chamado de Nova Iguassú.

Segundo Forte (1933 Apud in Batista 2021), à época da inauguração, o município possuía o dobro de sua atual extensão territorial. A lei 1.634, de 18 de novembro de 1919

instituiu sete distritos para a nova cidade, a saber: Nova Iguassú, Marapicu, Cava (abrangendo Piedade), Arraial da Pavuna (atual São João do Meriti), Santa Branca, Xerém, e São Matheus cuja Estação Engenheiro Neiva é a atual cidade de Nilópolis. Aqui começa a se delinear a terceira e última margem de nossa travessia que marca o atual nome do município. A margem da ferrovia. A margem da linha férrea da cidade de Nova Iguaçu.

O período republicano nos remete também ao início da famosa citricultura na região. Tão famosa que Nova Iguaçu ganhou a perífrase de “Cidade Perfume” em referência ao perfume característico ao cultivo da laranja. Durante o início do século XX toda a logística da cidade passa a ser organizada a partir do plantio, empacotamento e transporte dessa fruta. A eletrificação da linha férrea também acontece nesse período.

Nos tempos áureos da atividade citricultora, Nova Iguaçu era responsável por 37% da produção do estado. Em 22 de setembro de 1946 foi criado o “Dia da Laranja.” A festa foi planejada para contar com a presença de autoridades federais e estaduais, num esforço dos citricultores em promover ainda mais o “pomo de ouro,” como foi apelidada a laranja no município, mas não obteve o êxito esperado. (BEZERRA, 2012)

O declínio da produção de laranjas inicia-se no período da Segunda Guerra Mundial:

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, houve queda na demanda por exportações pelo mercado europeu e empecilhos foram criados por conta do bloqueio alemão, que impediu a chegada de navios frigoríficos ao porto do Rio de Janeiro. O mercado norte-americano não se tornou uma alternativa, devido à concorrência com a produção de laranjas da Califórnia. O abastecimento do mercado interno e da América do Sul não foi suficiente para escoar a produção e o encarecimento do combustível dos transportes aumentou os preços, enquanto o mercado paulista era abastecido pela produção da cidade de Limeira (BEZERRA, 2012, p.299)

Ainda para esta pesquisadora, a crise da citricultura promoveu o início da urbanização da cidade, visto que o loteamento dessas terras foi uma resposta à crise instaurada que incluía a proliferação de pragas nos laranjais, fruto do abandono das lavouras e, a falta de medidas governamentais eficazes para conter essa decadência.

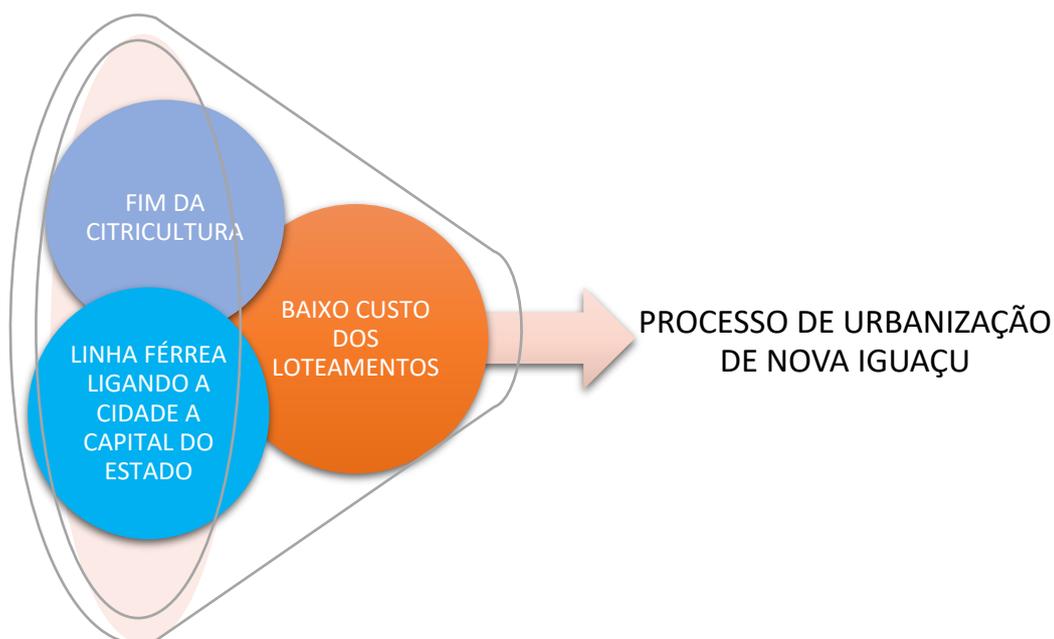
SILVA (2017) estabelece um contraponto ao discurso recorrente quanto o papel do fim da atividade agrícola para história da região, ao defender que não foi o fim da citricultura que promoveu a urbanização do município, mas que esse processo já vinha ocorrendo em parte da região culminando na emancipação de Duque de Caxias em 1943 e de Nilópolis e São João de Meriti em 1947. Segundo essa autora, apesar do censo demográfico apontar um aumento exponencial da população no período de 1920 a 1940, que salta de 33. 396 para 140. 606

habitantes, apenas 5,45% dessa população eram de trabalhadores envolvidos direta e formalmente com essa atividade agrícola.

Desse modo, a pesquisadora associa a chegada da ferrovia como fator de expansão demográfica da região. Nesse sentido, observa-se que há um considerável crescimento na ocupação às margens da linha férrea associadas à estação com nome de Meriti em Duque de Caxias (1856) e a estação de Engenheiro Neiva, em Nilópolis (1913) em concomitância com empreendimentos imobiliários de baixo custo oferecidos à população. Tal afirmação, ainda segundo Silva (2017), se consolida na observação de que 61,60% da população concentrava-se nos distritos de Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis que não estavam diretamente ligados ao ciclo da citricultura.

Não acredito que os discursos se opõem. Vamos assumir neste breve apontamento que tanto o fim da citricultura, quanto a facilidade de acesso à capital que a linha férrea proporcionou, quanto o baixo custo dos loteamentos se entrelaçaram como fatores que propiciaram a mudança de uma Iguaçu que se caracterizava por sua atividade agrícola para uma Nova Iguaçu que se caracteriza por uma ocupação urbana não planejada e futuro centro comercial. Nos anos 50, a cidade já apresentava reflexos desses fatores entrelaçados, visto que os loteamentos populares já se espalhavam ao redor da Rodovia Presidente Dutra, cujo trecho que atravessa a cidade foi inaugurado em 1952.

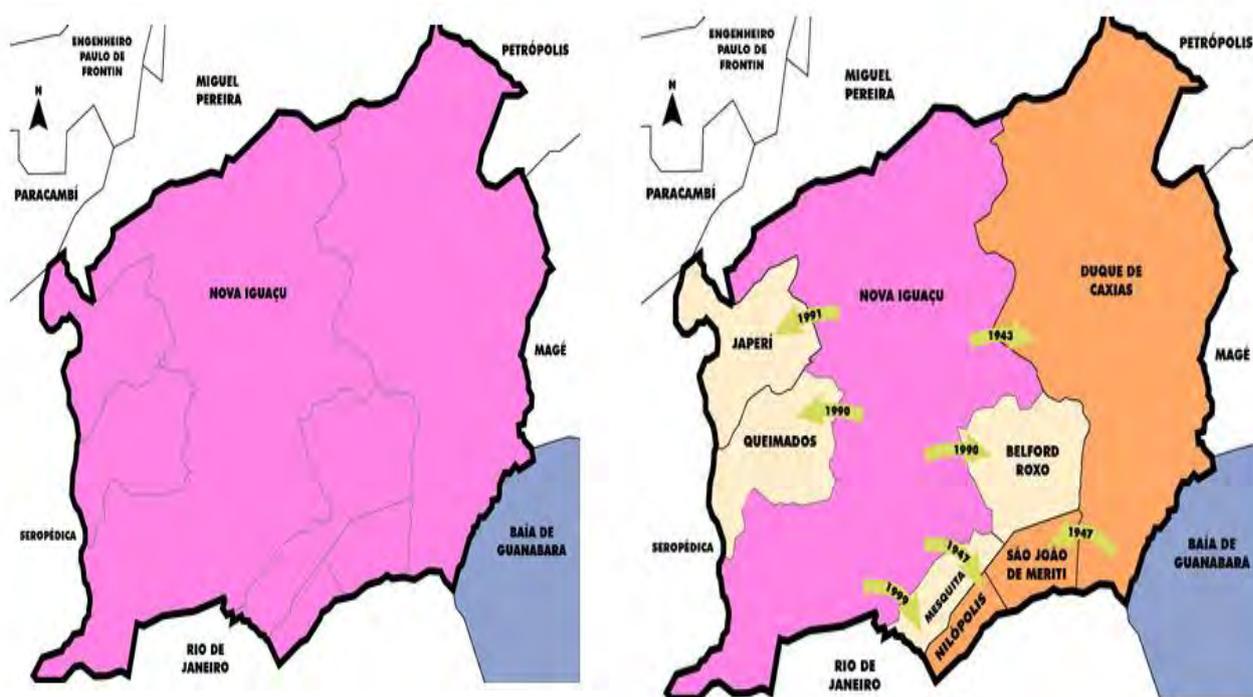
Figura 2: Elementos constitutivos do processo de urbanização do município.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse período, Nova Iguaçu passou a acolher residencialmente boa parte da mão de obra de trabalhadores do setor industrial. A nova rodovia embalou a chegada de algumas indústrias e de várias empresas à cidade em constante crescimento. Durante a década de 60, houve uma proliferação de edifícios comerciais na sede da cidade. Essa localidade concentrava a maior parte dos investimentos e da renda do município relegando os demais distritos ao abandono. Em concomitância a esse fato e tendo como pano de fundo a crise econômica que atingiu o país inteiro na década de 80, a década de 90 é marcada por um novo ciclo de emancipações no município. Dessa vez desligam-se de Nova Iguaçu: Queimados (1990), Belford Roxo (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999). Contudo, a inauguração neste mesmo período do Top Shopping e da Via Light, outra rodovia de acesso à cidade, começa a apontar para o crescimento econômico e comercial que a cidade experimentou nos anos 2000.

Figura 3: Nova Iguaçu antes e depois das emancipações



Fonte: Jornal Extra de 28/03/2018. Imagem elaborada pelo arquiteto Henrique Magon⁵.

⁵ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/eu-sou-nova-iguacu/nova-iguacu-conheca-historia-da-origem-da-baixada-22537836.html>

Atualmente, Nova Iguaçu é o maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial, a quarta cidade com maior número de residentes urbanos do estado e a 17ª em população rural. Conta com uma população estimada de 823.302 pessoas, cuja taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos orbita em 96,2%⁶. Na atualidade, o padrão industrial perde o espaço para o comércio e a prestação de serviços, caracterizando a cidade como um dos principais polos comerciais da Baixada.

Nestes breves apontamentos, buscamos situar o leitor a respeito da historicidade do lugar onde ancoramos nossa pesquisa. Dificilmente poderíamos navegar pelos processos históricos do letramento na Baixada, sem em algum momento, passar por Nova Iguaçu. A cidade que se constitui sócio historicamente como área residencial de classes populares parece mesmo estar ligada a portos de passagem: a caminhos e descaminhos que escrevem um enredo extremamente relevante para a história e para contemporaneidade do estado do Rio de Janeiro.

1.3. NOVA IGUAÇU... O QUE AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DIZEM SOBRE VOCÊ?

Um Estado da Arte pode ser compreendido como uma espécie amplificada de revisão de literatura na qual se procura esgotar os artigos, teses ou dissertações acerca de um determinado tema em um período de pelo menos cinco anos. Fica evidente, no entanto, que de acordo com os objetivos da pesquisa esse período poderá ser reduzido, ou alongado. Ou seja, em uma investigação com essa característica, busca-se observar o estado do conhecimento sobre um tema ou objeto de estudo durante um determinado período.

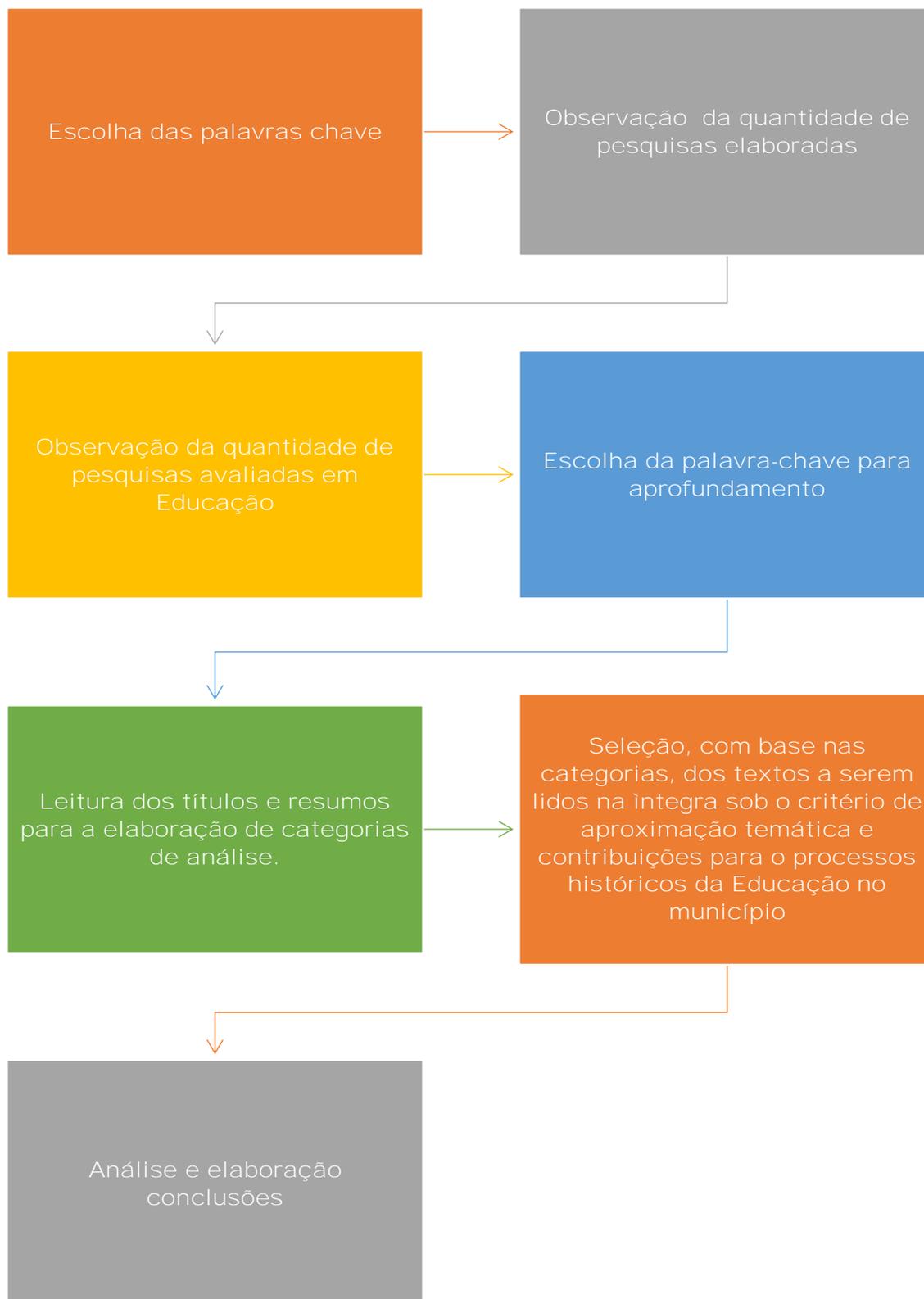
Segundo Ferreira:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma se em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002 p.257)

Para nosso Estado da Arte iremos analisar o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A seleção deste banco para o desenvolvimento desse mapeamento justifica-se tendo em vista que aquele apresenta de forma ampla as pesquisas acadêmicas que já foram concluídas no Brasil acerca de uma determinada temática. Por conseguinte, para o desenvolvimento desta análise percorremos o seguinte itinerário:

⁶ Fonte: IBGE. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/novaiguacu/panorama

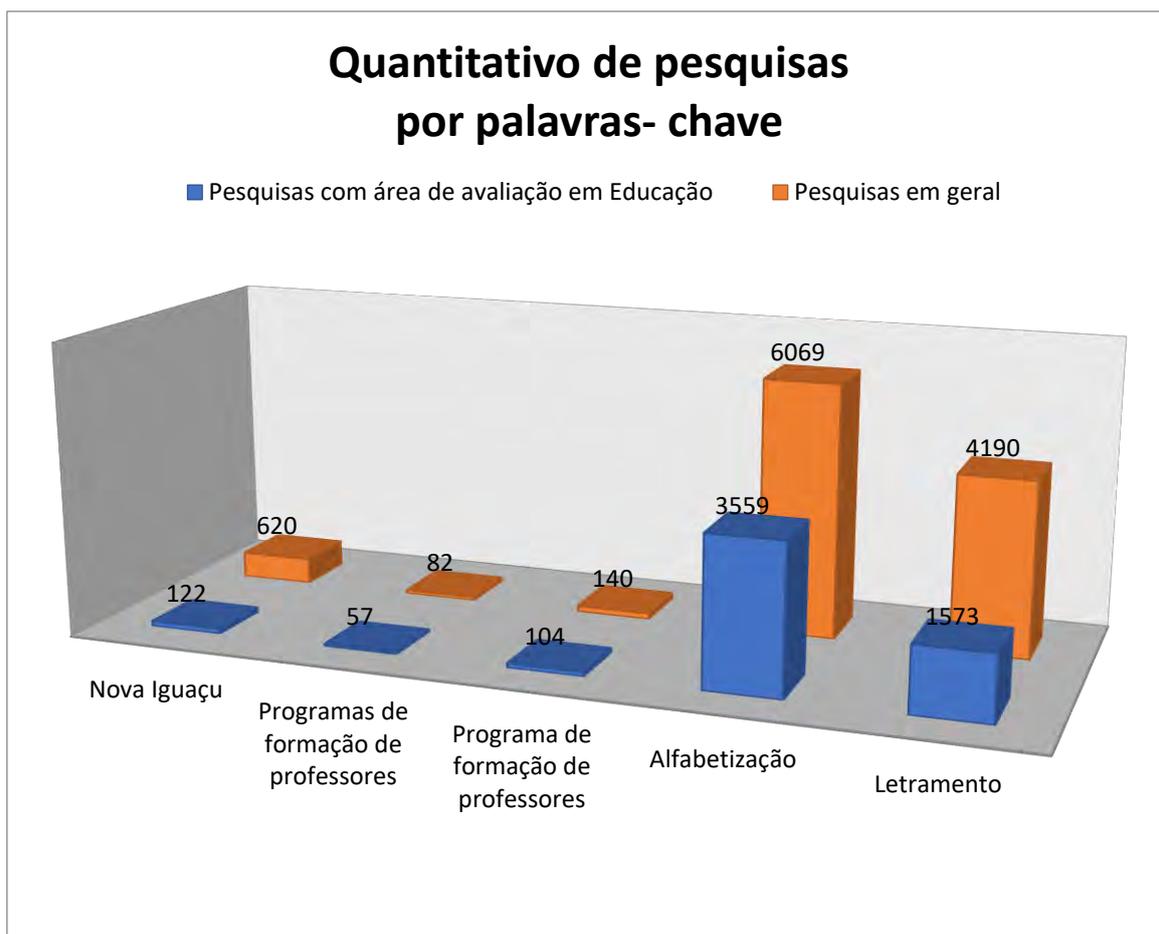
Figura 4: Itinerário de elaboração do Estado da Arte



Fonte: Elaborado pela autora

Selecionamos como palavras-chave nos termos de busca “Nova Iguaçu” – “Programas de formação de professores” – “Programa de formação de professores” - “Alfabetização” - “Letramento.” O gráfico abaixo demonstra o quantitativo encontrado sobre cada termo da pesquisa antes e depois de filtrarmos as pesquisas por área de avaliação:

Figura 5. Gráfico Quantitativo de pesquisas por palavras-chave.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as palavras-chave elencadas optamos por nos aprofundar na palavra-chave “Nova Iguaçu,” posto que nos interessa investigar o teor das pesquisas desenvolvidas sobre esse espaço.

Utilizamos-nos do recurso das aspas no momento da pesquisa a fim de delinear de maneira mais precisa o uso dessas palavras nos trabalhos. Como observamos na elaboração gráfica, o quantitativo de pesquisa acerca da cidade de Nova Iguaçu avaliadas em Educação totaliza 122 pesquisas. Vale ressaltar que desse total, 38 foram desenvolvidas pelo programa de

Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cujo um dos polos, o Instituto Multidisciplinar, é situado em Nova Iguaçu. O que significa dizer que cerca de 30% das pesquisas sobre esse município, foi desenvolvida por esse programa de pós-graduação. Dez pesquisas foram desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no polo situado em Duque de Caxias, também na Baixada Fluminense. Somados, esses dois programas são responsáveis por cerca de 40% dessas pesquisas.

Essa constatação é de sobremodo interessante. Podemos inferir que a chegada da Universidade pública nesses espaços contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento dessas pesquisas. A relevância desses programas torna-se mais evidente à medida que analisamos o fator tempo: O PPGEDUC foi implantado em 2008 em Nova Iguaçu, três anos após a criação do Instituto Multidisciplinar e atualmente oferece os cursos de Mestrado e Doutorado ambos avaliados em Educação. Do mesmo modo, o PPGECC, que é o programa pioneiro de Pós-Graduação *Strictu Sensu* na Baixada, implantado em 2007, oferece o curso de Mestrado Acadêmico também credenciado pela CAPES.

Figura 6. Gráfico quantitativo de pesquisas sobre Nova Iguaçu avaliadas em Educação por ano.



Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar que há um considerável aumento no quantitativo das pesquisas após a implantação desses programas. Poderá ser difícil estabelecer uma relação direta entre os dois elementos, todavia não é possível negar consistência dessa influência. Isso pode significar que a democratização do acesso aos cursos de Pós-graduação nesses espaços preponderantemente populares pode ser um fator que favorece o surgimento de mais pesquisas sobre tais espaços, outorgando a devida relevância às suas questões, problematizações e aos modos de ser e fazer a Educação na Baixada.

Em outra perspectiva, avaliamos mais uma vez a relevância desse município para a compreensão dos processos históricos da Educação no estado do Rio de Janeiro, posto que 60% das pesquisas foram desenvolvidas em outros espaços acadêmicos.

Seguindo nosso itinerário, lemos todos os títulos e resumos das 122 pesquisas avaliadas em Educação sobre Nova Iguaçu registradas no Catálogo da Capes e identificamos 13 grandes categorias de assunto ou tema nas pesquisas, as quais descreveremos a seguir:

Categoria 1. Legislação e políticas: gestão, análise e desigualdades sociais.

Nesta categoria elencamos os trabalhos que predominantemente se referem à gestão escolar e à investigação do cumprimento de diferentes legislações em vigor e suas relações com o trabalho, com a educação e a escola. Essa categoria abarca 12 pesquisas as quais discriminamos por assunto: ouvidoria da educação (1); bolsa de estudos para o ensino fundamental (1); certificação e expedição de documentação escolar (2); Gestão democrática (1); ações socioeducativas (1); conselho tutelar (1); trabalho e emprego (1); avaliação externa (1); a Lei das diretrizes e bases da Educação e a pré-escola (3).

Categoria 2. Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores

Nesta categoria estão agrupadas as pesquisas que se referem predominantemente aos programas de formação de professores, nesse sentido essas pesquisas centram-se em programas como o PNAIC e o PARFOR⁷, por exemplo. Registramos 14 pesquisas em torno desse tema.

Categoria 3. Programas de Educação Integral

⁷ PNAIC_ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. PARFOR _ Plano Nacional de Formação de Professores.

Separamos nessa categoria as pesquisas que dissertam predominantemente acerca de programas para a implementação da educação em tempo integral, como o Bairro Escola. Encontramos nessa categoria 10 pesquisas.

Categoria 4: Relações étnicos raciais

Essa categoria concentra o maior número de investigações avaliadas em educação no município de Nova Iguaçu. Com um total de 20 pesquisas sobre o tema, a maioria dos trabalhos discorre sobre Lei 10.639/03 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana e sobre tensões que afluem na escola em relação às religiões de matrizes africanas.

Categoria 5: Políticas públicas e pesquisas sobre Educação Inclusiva

Encontramos 14 pesquisas cuja temática predominante é a Educação Inclusiva. Os trabalhos abordam, dentre outras coisas, políticas públicas de inclusão como o atendimento especializado nas escolas e questões sobre acessibilidade e tecnologias assistivas.

Categoria 6: Estudos compartimentados em disciplinas

Agrupamos nessa categoria seis investigações que se centram na problemática de um conteúdo específico, geralmente relacionado a alguma disciplina do Ensino Fundamental ou Médio, a saber: ensino religioso (1), educação artística ou ensino de artes (2), biologia (1), materiais e ensino de matemática (2).

Categoria 7: Estudos que englobam o fracasso escolar

Elencamos nesse grupo quatro pesquisas que abordam temas que fazem parte do “espectro” ou do arcabouço temático do que se convencionou chamar de fracasso escolar. Nesse sentido, centraram-se em assuntos como a evasão (1), a indisciplina (1), o reforço escolar (1) e a distorção série-idade (1).

Categoria 8. Trajetórias históricas

Essa categoria é a mais relevante para esse estado da arte, posto os objetivos gerais e específicos de nossa pesquisa. Inseridas nessa temática encontramos seis pesquisas: cinco abordam perspectivas históricas da cidade e uma trata especificamente de reconstruir a história de uma instituição de ensino.

Categoria 9. Ramificações e etapas de Educação

Optamos por agrupar nesta categoria as pesquisas que tratam da educação em suas especificidades. Nesse sentido, separamos aqui trabalhos que investigam a educação de jovens e adultos (3), educação no campo (3), educação patrimonial (1) e educação ambiental (3). Totalizando 10 pesquisas nesse grupo.

Categoria 10. Identidade profissional e prática docente

Nessa categoria compilamos quatro pesquisas que tratam da profissão docente: três abordam especificamente a identidade profissional e uma, as práticas docentes.

Categoria 11. Pesquisas que abordam gênero e sexualidades

Totalizando sete trabalhos, essas pesquisas abordaram, dentre outras coisas, a questão do professor (homem) na educação infantil e algumas tensões relacionadas à homofobia, gêneros e sexualidades no cotidiano escolar.

Categoria 12. Movimentos sociais

Essa categoria apresenta seis trabalhos que tratam de movimentos sociais no município. Alguns desses trabalhos remetem à questão da democratização do acesso às creches e pré-escolas e a movimentos sindicais.

Categoria 13. Outros.

Nessa categoria elencamos seis trabalhos que abordam temas diversos e de extrema relevância para educação. Contudo, optamos por agrupá-los dessa maneira, devido ao baixo quantitativo de pesquisas sobre cada tema. Juntamos nessa categoria as pesquisas sobre as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (2), espaços educativos (2), programas educacionais de iniciativa privada (1), estágio na graduação (1).

Para ilustrar nossas observações, elaboramos a seguinte composição gráfica na qual é possível observar de forma resumida a proporção estabelecida entre as temáticas das pesquisas avaliadas em Educação a partir da palavra-chave “Nova Iguaçu”.

Figura 7. Gráfico quantitativo das pesquisas por assunto



Fonte: Elaborado pela autora

Encerrando nossas análises, selecionamos para aprofundamento os trabalhos que tratam de perspectivas históricas da educação do município. Desses seis trabalhos, fizemos mais um recorte de forma a analisar as teses e dissertações que mais se aproximam dos nossos objetivos para observar possíveis similaridades e contribuições com a nossa pesquisa. A tabela abaixo apresenta de forma sistemática as pesquisas selecionadas a partir de nossos critérios.

Tabela 1: Pesquisas selecionadas para a leitura e análise

| TÍTULO | AUTOR | INSTITUIÇÃO | NÍVEL | ANO |
|--|---|--|-----------------------|------------|
| ENTRE LARANJAS E LETRAS: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO DISTRITO-SEDE DE NOVA IGUAÇU (1916-1950) | BEZERRA, AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA. | UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | 01/08/2012 |
| LDB – DUAS DÉCADAS DE DESAFIOS PARA A PRÉ-ESCOLA: UMA ANÁLISE DO MONITORAMENTO DO ACESSO NA CIDADE DE NOVA IGUAÇU ENTRE 1996 E 2016 | SANTOS, EDSON CORDEIRO DOS. | UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | DOUTORADO EM EDUCAÇÃO | 26/10/2018 |
| O CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA (1966-2011): ESPAÇO DE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NOVA IGUAÇU | PAIVA, OLGA MARINHO. | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | MESTRADO EM EDUCAÇÃO | 01/03/2012 |
| CENÁRIOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO RECÔNCAVO DA GUANABARA- A HISTÓRIA DE IGUAÇU (1833-1858) | GUEDES, JORDÂNIA ROCHA DE QUEIROZ. | UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | MESTRADO EM EDUCAÇÃO | 01/02/2012 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir exporemos breves apontamentos sobre os quatro trabalhos que demonstraram mais aderência aos nossos parâmetros:

A tese de Bezerra (2012) e a dissertação de Guedes (2016) buscaram investigar, através de uma pesquisa bibliográfica documental, o processo de escolarização no município de Nova Iguaçu. Enquanto Guedes investiga o período que compreende 1833-1858, Bezerra concentra-se no período entre 1916-1950. Bezerra relaciona a citricultura e economia ao processo de escolarização do município. Nesse contexto, a pesquisadora sinaliza que apesar de haver uma expressiva produção acadêmica historiográfica sobre a história da educação do Rio de Janeiro, pouquíssima coisa é produzida sobre o entorno da capital. Centrada na investigação sobre as

relações entre o desenvolvimento da cidade e sua escolarização, o texto se debruça em descrever a história das zonas rurais e urbanas da cidade.

Guedes (2012) conclui que tanto as escolas públicas quanto as privadas iguaçuanas foram planejadas e frequentadas por pretos, pardos e pobres e sinaliza que este fato anteriormente não enquadrado pela historiografia brasileira, vem sendo discutido pela história da educação (GUEDES, 2012).

Ambas as pesquisas contribuem significativamente para as nossas investigações, no sentido de agregar conhecimento sobre a história do município e seus processos de escolarização.

A dissertação de Paiva (2012) nos conta um pouco da história do Instituto Rangel Pestana, situado em Nova Iguaçu. Emblemático para a cidade, esse Instituto formou e ainda forma, em Nível Médio, muitos professores para atuar no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A pesquisa se utiliza da análise de documentos, teses, dissertações e do paradigma da história oral. Desse modo, esse trabalho contribui em nossas reflexões sobre as possibilidades de resultado de uma pesquisa com a mesma metodologia que adotamos.

Santos (2018) aborda a implementação da política pública da pré-escola em Nova Iguaçu no período que abrange 1996-2016. Tem como metodologia de pesquisa a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Com o objetivo de analisar a ampliação do acesso à pré-escola o autor conclui que a legislação teve vital influência para essa ampliação no município, ainda que essa etapa do ensino ainda não seja de caráter universal em N. I.

Ao final desse estado da arte, chegamos à conclusão de que a diversidade e pluralidade é uma característica das pesquisas desenvolvidas sobre esse espaço popular. Como vimos reunidas as temáticas sobre inclusão, gênero e relações étnico-raciais concentram 36% das pesquisas. Isso pode ser um indicativo de que os pesquisadores que se debruçam sobre esse espaço estão interessados em desvelar ou investigar as variadas situações que apontam para relações de desigualdades inerentes ao município.

Quanto à busca por uma trajetória da alfabetização em Nova Iguaçu, avaliada nas pesquisas em Educação, nenhuma das pesquisas do catálogo se aproximou de nossos objetivos ou mesmo temática. A título de curiosidade buscamos o termo “Nova Iguaçu” também nas pesquisas avaliadas em história. Encontramos 43 trabalhos dos quais dois se relacionavam de alguma forma com nossas investigações: o trabalho de Alexandre (2015) intitulado de “Um cenáculo de letrados: Sociabilidade, Imprensa e Intelectuais a partir da Arcádia Iguassuana de Letras (AIL) (Nova Iguaçu 1955-1970)” que investigou os autores “árcaes” iguaçuanos e sua

escrita baseada na citricultura que fez parte da história da região; e a tese de Costa (2019) “A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografias, identidade e ensino de história” que buscou analisar a construção de narrativas para representar a cultura histórica de três municípios que foram emancipados de Nova Iguaçu durante o século XX.

Ainda assim, nenhum dos dois centra-se em nosso objeto de estudo. Desse modo, confirmamos nossa hipótese sobre a ausência de uma pesquisa com nossos objetivos sobre este município.

Esta ausência, no entanto, nos faz refletir sobre a relevância dessa investigação. Nesse sentido, podemos considerar que essa se estabelece por meio de quatro pontos principais. O primeiro refere-se, como já sinalizamos, ao papel de centralidade que a alfabetização desenvolve na Educação Básica brasileira sendo muitas vezes entendida como fator essencial para garantir a progressão dos estudos no ambiente regular. O segundo se fundamenta na importância de se compreender as relações da alfabetização e o letramento com a vida das pessoas em nossa sociedade letrada e cada vez mais excludente para os que não fazem uso de forma autônoma do sistema de escrita. O terceiro se relaciona com as subjetividades de se compreender a travessia da alfabetização e do letramento como elementos balizadores de diversos programas federais de formação de professores buscando compreendê-los como um indício de que concepções de leitura e escrita e mesmo de educação, os idealizadores desses programas têm. E a última, mas não menos importante, se refere ao lócus da pesquisa, que possui relevância para a história e contemporaneidade do Estado do Rio de Janeiro, mas que talvez por se configurar como um espaço de periferia, pode ser relegado ao silenciamento e ao esquecimento, tal como denuncia a pesquisa de Jordania Guedes (2012).

Nesse contexto, concluímos esse mapeamento observando a importância da democratização do acesso das Universidades públicas em espaços sócio historicamente compreendidos como periféricos para a proliferação de pesquisas como as que analisamos, a fim de que o “quadro” da Baixada Fluminense se torne cada vez mais nítido, de modo que essas pesquisas possam colaborar para a elaboração e a implementação de perspectivas educacionais efetivas para a região.

2. NOSSAS MARGENS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste trecho da viagem buscaremos delimitar a metodologia, o referencial teórico e o campo de pesquisa, de forma a expor como desenvolveremos cada movimento para compor essa travessia.

2.1. O QUADRO IMPRESSIONISTA E A HISTÓRIA ORAL

Será uma “ciência”? ou uma “arte?”

Bloch

Figura 8: O quadro impressionista



VISCONTI, Eliseu. Volta às trincheiras. 1917. Dimensões: 95x125 cm. Óleo sobre tela. Fonte: Catálogo “Eliseu Visconti- 150 anos” Denise Mattar, curadoria. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://eliseuvisconti.com.br/obra/p407/>

A figura que observamos é um quadro impressionista⁸. Vertente desse movimento, o pontilhismo é a técnica interessantíssima utilizada na pintura acima. Tal técnica consiste em por meio de diversos pontos ou manchas produzidas pelo pincel do artista formar a imagem almejada para a expressão artística. Se o observamos de perto, veremos que a figura que vislumbramos é na verdade um conjunto de pontilhados que juntos forma uma imagem.

Vamos trabalhar nesse texto propondo reflexões acerca da História, Memória e da História Oral de forma a observar similaridades entre a obra produzida por essa técnica e esses elementos constitutivos da pesquisa.

Em nossa investigação, nos inspiraremos na concepção de história desenvolvida por Marc Bloch. Em uma interessante crítica à rigidez e à pretensa objetividade positivista que por volta de 1890 a História (ou os historiadores) tomou, Bloch (2002) analisa as possibilidades da História como ciência definindo-a como “A ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2002 p.55). Nesse sentido, a História não busca analisar apenas os acontecimentos e fatos do passado, posto que “O historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda” (p.69), mas pretende estabelecer inteligibilidades entre o homem, o passado e o desenrolar dos acontecimentos.

Não podemos compreender historiador como um artista. Suas preocupações não se centram na estética da criação, ou na plasticidade do resultado de seu trabalho. Contudo, concordamos com Bloch, ao afirmar que o ofício do historiador é semelhante ao trabalho de um artesão. Nesse sentido, o artífice reelabora a partir dos elementos rústicos a sua disposição peças que de alguma forma terão utilidade prática, a partir de uma técnica aprimorada e passível de repetição. E é justamente nesse sentido técnico que o pontilhismo do quadro de Visconti e o artesão de Bloch se encontram: ambas apontam para um “*modus operandi*”⁹, um caminho para chegar a um resultado, uma metodologia. Isso significa dizer, que mesmo sem se apegar a uma visão positivista, é preciso compreender as pesquisas que visam vislumbrar os processos históricos de um determinado fenômeno como ciência e todo fazer científico requer uma metodologia, ainda que essa seja desenvolvida no efetivo labor.

⁸ O movimento impressionista nasce na França em 1879 com a obra “Impressão: nascer do sol” de Claude Monet. Diferente dos movimentos anteriores como o neoclassicismo, realismo e romantismo, o impressionismo buscava certa subjetividade no traço do artista, não exigindo rigidez nos traços ou na forma das representações apresentadas nos quadros e pinturas. No Brasil, esse movimento inicia-se ao final do século XIX e tem como um dos principais representantes o artista Eliseu Visconti.

⁹ Latim para designar o modo pelo qual uma pessoa, instituição ou organização opera, ou realiza suas atividades.

Quanto à memória¹⁰, Pollak (1992) afirma que nossas memórias individuais são uma construção social e coletiva:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p.8)

Halbwachs (1990) em obra de publicação póstuma “A memória coletiva” desenvolve o conceito de memória coletiva compreendendo a memória como um processo de reconstrução do passado vivido experimentado por um grupo social. Essa memória se constrói por meio das memórias individuais conectadas de forma distributiva no interior de uma sociedade, interligada a outros elementos que constituem a memória coletiva como gestos, imagens, ritos, comemorações, para reconstituir um determinado dado de um passado experimentado. Na contemporaneidade do autor, o conceito de memória coletiva, diferia-se da história quanto ao sentido de continuidade estabelecido em oposição à escrita totalizante e unificada da história. Isto é história pretendia produzir imagens unitárias do passado, dos processos históricos, reunindo os fatos que se “destacavam” na memória e na sociedade. A memória coletiva não tem esta pretensão de ser única, mas busca estabelecer a relação de continuidade entre os acontecimentos e podem ser múltiplas. A relação temporal de simultaneidade está muito presente nesta construção, ao passo que na história (a visão de história na contemporaneidade de Halbwachs, e isto deve estar bem evidenciado) a ideia de linearidade nos acontecimentos era bastante marcada.

Para Pollak “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual do grupo” (POLLAK, 1989, p.10). Nesse sentido, a partir de um recorte temático e temporal as memórias produzidas por um grupo específico poderão fazer emergir a memória de um determinado grupo social e, não raro, esta memória revela aspectos não evidentes, por vezes até mesmo silenciados na memória oficial, frequentemente enquadrada pela história. São as chamadas memórias subterrâneas (Pollak, 1989) que “denunciam” o que nem sempre é exposto em uma perspectiva globalizada e totalizante da história.

A afinidade entre história e memória é estremecida até hoje. A relação íntima e imbricada de subjetividades que esta evocação do passado estabelece, pressupõe algumas críticas no meio acadêmico, pois se opõe a um conceito de ciência objetiva, e universalizante. A memória é um espaço fronteiro de realidade. Ela retoma algo que existiu, mas, sua forma

¹⁰ As reflexões sobre memória foram largamente inspiradas na dissertação da autora.

se materializa por meio da linguagem no presente, constituindo-se num espaço híbrido em que presente e passado se integram para reconstituir um determinado dado ou fenômeno.

Nesse sentido, o quadro impressionista nos leva a refletir sobre a multiplicidade de memórias coexistentes sobre um determinado acontecimento, ou fenômeno. Tal como o jogo de cores da paleta e do godê do artista se entrelaçam para criar os nuances necessários para melhor representar a imagem almejada, as memórias de grupos sociais ampliam as possibilidades de observação de um dado fenômeno. Isto é, a memória faz emergir as cores “subterrâneas” de grupos sociais, muitas das vezes, relegados ao esquecimento e amplia horizontes nas pesquisas. Nessa metáfora, as cores entrelaçadas, pontilhadas em nuances uma justaposta à outra, uma sobre a outra, uma interseccionada à outra, nos ajudam a enxergar mais que somente o “preto e o branco” que por vezes encontramos em algumas maneiras de se retratar os acontecimentos. Desse modo, as “cores da memória” se configuram nos jogos de luz e sombra, nas relações entre memória oficial e memórias subterrâneas.

Concebemos que a história oral¹¹ se situa neste espaço de fronteira entre história e memória, pois se realiza como um procedimento de pesquisa qualitativa e, portanto, não admite ou busca generalizações; entretanto, busca produzir um conhecimento objetivo através das intersubjetividades dos registros de depoimentos sobre a história vivida.

A invenção do gravador na década de 50 é um marco de nascimento para esta metodologia. Usualmente, os depoimentos são recolhidos através de entrevistas gravadas, posteriormente transcritas e analisadas de acordo com os objetivos de pesquisa. Os roteiros destas entrevistas em geral são semiestruturados através de entrevistas temáticas, mas também podem ser produzidos através de depoimentos de histórias de vida.

Segundo Delgado a história oral:

é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, o. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006 p.22)

¹¹ Parte das reflexões sobre história oral apresentadas no texto foi exposta no artigo “A espiral do tempo como um dispositivo de análise para narrativas, (auto) biografias, trajetórias de vida e história oral”, publicado em setembro de 2021 pela Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, de autoria própria.

Portanto, a história oral tem como principal fonte os depoimentos orais que se baseiam na memória, contudo não se ocupa somente desta, mas procura referenciar-se no tempo e no espaço estabelecendo relações com outros documentos e fontes, dialogando também com outras áreas do conhecimento. Assim, caberá ao pesquisador à realização de uma considerável investigação sobre os temas abordados nas entrevistas, fazendo com que a pesquisa em história oral, sempre que possível, dialogue nitidamente com uma pesquisa documental dos temas investigados.

Alberti (2004) sinaliza que não devemos confundir ou fundir a história oral com a literatura. Nessa perspectiva, podemos sinalizar que dentre outras especificidades, à literatura é reservado também o direito de ser ficcional, seu compromisso poderá não ser necessariamente com o acontecimento ou a vida que se quer investigar, mas sim com a estética da criação; a história oral não tem esse direito, mas deve se reportar as materialidades do vivido ainda que, como diria Alberti, “concebido por quem o viveu” (idem p.21).

Parte integrante dessa metodologia é a investigação realizada por meio das “histórias de vida.” Essas caracterizam-se por uma pesquisa biográfica aprofundada na vida dos sujeitos entrevistados e procuram investigar em minúcias toda a sua trajetória, da infância até os dias atuais. Nesse sentido, as histórias de vida “são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como ‘substrato de tempo’” (DELGADO, 2006, p.22).

Mais recentemente outra modalidade, as chamadas trajetórias de vida, passou a integrar o arcabouço metodológico da história oral. As trajetórias de vida, ainda segundo Delgado (2006), são “depoimentos de história de vida mais sucintos e menos detalhados. (p.22)” A adoção dessa modalidade ainda não está plenamente consolidada, mas geralmente está relacionada a fatores externos que impedem que seja recolhido um depoimento mais detalhado. Esse conceito ainda não consolidado nos deu uma margem interpretativa de extrapolação na qual poderíamos reconfigurar esta definição pontuando mais um elemento possível às trajetórias de vida, que seriam os recortes centralizadores de cada pesquisa. Isto é, poderíamos formular que as trajetórias de vida podem se referir a uma narrativa centrada em algum acontecimento específico da vida dos entrevistados e este acontecimento seria o foco de uma dada pesquisa de perspectiva biográfica. Desta forma não nos ateríamos às minúcias da história de vida dos entrevistados, mas às representações e às significações que esses fazem de

determinados eventos em suas vidas. Evidenciamos é claro, que essa reformulação ainda é de caráter particular e bastante específica a este texto. Acreditamos que os depoimentos e relatos de trajetória de vida podem corporificar as memórias por meio da linguagem, produzindo discursos que acabam por revelar aspectos e impactos dos contextos históricos e sociais a que os sujeitos estiveram e estão submetidos.

Desse modo, a história oral orienta-se como uma das formas de se pensar a história como “ciência dos homens no tempo.” Nesse sentido, articula-se a uma proposta de se recontar uma trajetória estabelecendo inteligibilidade entre o vivido pelas fontes orais e entre os vestígios que podem ser encontrados nas fontes documentais ou escritas, para auxiliar na compreensão de um dado fato, acontecimento ou fenômeno.

Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas utilizando-se das diversas metodologias possíveis para se compreender uma temporalidade, ou os processos históricos de um dado fenômeno, inclusive as perspectivas mais positivistas, constituem-se como cada ponto da pintura, contribuindo para formar o resultado da obra, ou seja, contribuindo para uma melhor compreensão dos acontecimentos. A diferença é que essa obra não é uma tarefa individual, mas se constitui colaborativamente entre os que compartilham de uma mesma concepção, ou metodologia, e coletivamente entre todos os que pesquisam uma mesma temática independente da pluralidade de concepções e metodologias possíveis.

Em nossa pesquisa, optamos por investigar travessia do letramento escolar em Nova Iguaçu por meio da história oral, viabilizando-a também por intermédio de entrevistas semiestruturadas, depoimentos e escritas que se referem às trajetórias de vida das pessoas em diálogo com a bibliografia disponível sobre cada um dos Programas de Formação de Professores desenvolvidos no Brasil no período que abrange 1990-2020.

Concluimos este tópico desenvolvendo a ideia de que essa travessia não deverá ser vista como uma “janela para o passado”, mas, uma representação fidedigna dele. Tal como no quadro impressionista, são necessários diversos pontos e espaços, cores e nuances para chegar perto da compreensão de um acontecimento, ou fenômeno a ser investigado. Nessa alegoria, portanto, nossa pesquisa é um ponto colaborativo e constitutivo da pintura e o quadro são os processos históricos do fenômeno que buscamos investigar.

2.2. A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Dentre as inúmeras possibilidades de análise em uma pesquisa qualitativa optamos pela Análise Dialógica do Discurso (ADD). Essa escolha está ancorada em nossa trajetória epistemológica que se referencia nos estudos sobre a linguagem do Círculo de Bakhtin, para compreender as imbricadas relações estabelecidas entre os sujeitos mediadas pela linguagem.

A ADD é uma metodologia de análise discursiva que tem como unidade analítica o enunciado se referenciando nos conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin. Entretanto, não podemos afirmar que Bakhtin ou os filósofos que compõem o círculo fecharam uma teoria de análise do discurso regimentada, direta, acabada. O que se pode afirmar é que existem direcionamentos de aspectos metodológicos para uma análise dos enunciados que despontam em alguns escritos, como o que extraímos de “Marxismo e filosofia da linguagem:”

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006 p. 119)

Essa citação é recorrente entre os pesquisadores que buscam se aprofundar em realizar uma cartografia de como proceder a uma ADD instrumentalizada por elementos da teoria bakhtiniana da linguagem. Esses elementos materializam-se na mobilização de conceitos como “dialogismo”, “polifonia”, “exotopia”, “alteridade”, “cronotopo”, “gêneros discursivos”, “carnavalização”, “arquitetônica”, dentre outros para compor a análise discursiva. Na investigação de trabalhos com essa diretriz, Destri e Marchezan (2021) apresentaram uma revisão de literatura integrativa que reuniu pesquisas em língua portuguesa que buscaram se aprofundar em constituir um roteiro para esse modelo de análise. Ao fim dessa revisão, as autoras concluíram que em comum, as pesquisas nesse viés, consolidam-se em três movimentos: a descrição do objeto; a análise das relações linguísticas e dialógicas; e a interpretação.

Como afirmamos acima, o objeto de análise da ADD é o enunciado. Os enunciados são unidades da língua completas de sentido. Eles são irrepetíveis, possuem acabamento e não estão soltos no universo, mas estabelecem sempre relações de sentidos com outros enunciados. Não são, portanto, apenas a frase, ou o texto em si mesmos, mas são também os contextos sócio-

históricos e as relações de valoração que se estabelecem no contexto de produção, de interlocução em que são produzidos. Isso significa dizer que nesse tipo de análise, o ambiente de produção e as expectativas dos interlocutores quanto ao enunciado a ser produzido são tão importantes quanto o próprio enunciado que constitui os discursos, como sinalizam Sobral e Giacomelli (2016):

Assim, a ADD trabalha com enunciados (discursos) realizados nas práticas de linguagem, não as frases de obras literárias. Por isso, a base da análise não é a gramática ou as significações da língua, mas o uso da língua no contexto. O trabalho envolve os enunciados reais, as formas dos enunciados (ou gêneros do discurso) e as significações na língua: todo enunciado é lido em termos de seu contexto social e histórico mais amplo, do gênero de que faz parte e dos recursos linguísticos que usa. (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016, p.1091)

A análise das relações linguísticas e dialógicas mobilizam o conceito de dialogismo. Esse conceito situa-se nesses laços de sentidos entre os enunciados que se interligam em responsividade. Isso significa dizer que um enunciado é sempre responsivo, está sempre relacionado, embebido, imbricado em outros enunciados e, esse amálgama de enunciados colaborativos, constitutivos e polifônicos compõem o discurso:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. Um importante problema decorre daí: o estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralinguística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. Essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente (assim, os elos que se estabelecem com os diferentes elementos de uma situação de comunicação artística diferem dos de uma comunicação científica). A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. (BAKTHIN, 2006 p. 118)

Nessa etapa da análise, geralmente busca-se encontrar referenciais para estabelecer regularidades e categorias epistêmicas: observar o que é estável e o instável, o que é geral e o que é particular nos enunciados. É um movimento de distanciamento e estranhamento do objeto, um momento em que “O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, porém distancia-se dele para auscultar, pensar e refletir sobre um conjunto de enunciados que materializam determinado discurso.” (ROHLING, 2014, p.48). Esse processo, entretanto, não é neutro, posto que o discurso sempre é responsivo. Na análise dialógica o “eu” pesquisador busca distanciar-se do objeto analítico da pesquisa, mas não desconsidera que sua posição, recortes e seleções exercem influência. Por isso, é sempre *uma análise possível*, mas nunca *a única análise possível*.

Pontuamos que, esse posicionamento anunciado e transparente de reconhecimento de interdiscursividade entre pesquisador e objeto em que a não-neutralidade é reconhecida como constitutiva da análise é libertadora, ética e responsável. Libertadora porque é fidedigna, honesta com o leitor. Ética, porque anuncia os limites da análise, as margens possíveis e desse modo reconhece e abraça essas limitações como elementos que integram a pesquisa. É responsável porque, se há algum discurso puramente neutro, desconhecemos relatos concretos na literatura.

Por fim, cabe a interpretação desses enunciados mobilizando os conceitos dessa teoria da linguagem para construir seu próprio enunciado responsivo aos enunciados analisados.

Em nossa pesquisa, optamos por mobilizar os conceitos de cronotopo, dialogismo e de gêneros discursivos para proceder nossas análises. No próximo subtópico explicitaremos como mobilizaremos esses conceitos.

A figura abaixo procura ilustrar os movimentos constitutivos de nossa ADD.

Figura 9: Análise Dialógica do Discurso



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E CONCEITO BAKHTINIANO DE CRONOTOPO: A NARRATIVA, O TEMPO E O ESPAÇO DA PESQUISA

*“Não há quem tenha visto um lugar a não ser em um certo tempo.
Nem um certo tempo a não ser em um certo lugar.”
Minkovky*

Se observarmos a linguagem que concretiza esses textos pela ótica bakhtiniana, podemos tomar como critério de categorização o conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) Nessa assertiva, pontuamos que os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional que circulam e se produzem nas diversas esferas da atividade humana. Para Bakhtin, as esferas de atividade humana estão sempre relacionadas ao uso da língua e, portanto, é o uso da língua, concretizado por meio de enunciados orais e escritos que dão origem aos gêneros do discurso. Tal como são variadas e inesgotáveis as atividades humanas também são variados os gêneros discursivos. O texto bakhtiniano ainda desenvolve o conceito, compreendendo que há gêneros primários e secundários. Os gêneros primários se constituem em “circunstâncias de comunicação verbal espontânea”. E os secundários surgem em circunstâncias mais complexas de comunicação cultural, sobretudo utilizando-se da escrita.

Tomaremos por objeto de análise enunciados que se corporificam em as narrativas produzidas por meio da metodologia da história oral. Tais enunciados são materializados a partir dos textos resultantes das entrevistas que serão textualizadas por escrito como uma espécie de depoimento de trajetória de vida fornecido pelas fontes. Isso significa dizer que, ao transcrever as entrevistas optamos por organizá-las mobilizando alguns aspectos da estrutura composicional do gênero discursivo depoimento. A escolha desse gênero relaciona-se com um dos objetivos da pesquisa, que é “expor e analisar uma temporalidade específica da trajetória da alfabetização de classes populares.”

O depoimento é um gênero secundário que pode emergir da esfera jurídica. Nesse sentido, realizam-se como testemunhos que podem servir como prova em alguma situação. Tem como características a prerrogativa de serem verídicos e de seu enunciador ter participado dos eventos que se propõe a narrar. Nessa esfera, ao final da arguição é assinado um termo que contém o testemunho, aferindo o valor legal dessa narrativa. Existem também depoimentos que se elaboram como relatos pessoais expressando a experiência ou a vivência de determinada situação. Esse tipo de depoimento tem maior aderência ao gênero escolhido para a textualização de nossas narrativas. Nessa configuração, podem surgir em outras esferas de circulação, como a esfera midiática, jornalística, publicitária, em redes sociais ou em círculos mais restritos como, por exemplo, em grupos de apoio.

Sobre as características desse gênero Costa (2018) em seu dicionário de gêneros discursivos pontua que o depoimento é um:

(...) relato (v.) da testemunha ou da parte sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione com seus interesses e que figura no processo como

prova testemunhal. Aquilo que uma ou mais testemunhas ou as partes em um processo afirmam verbalmente em juízo. Esse depoimento verbal é registrado, por escrito, pelo escrivão do julgamento, que o faz em forma de discurso relatado ou indireto (A testemunha afirma que estava no local do crime, no dia tal, às tantas horas, quando o criminoso chegou e abordou a vítima dizendo que...). (COSTA, 2018, p.1529¹²)

Quanto ao gênero relato, o mesmo autor o define como uma:

(...) narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico. (COSTA, 2018, p.3598)

Refletindo sobre as semelhanças entre os gêneros, Riolo (2015) assinala que:

as características formais e funcionais presentes no gênero depoimento e no gênero relato, aparentemente, são iguais, pois ambos buscam, através de argumentos persuasivos de um sujeito, mostrar a versão dos fatos que foram vividos ou experimentados de maneira positiva ou negativa (RIOLO, 2015, p.3 Apud in CARNEIRO, 2016)

Isso significa dizer que para cada esfera, existem nuances específicas que se relacionam ao ambiente de produção, os objetivos e os interlocutores. Portanto, o que caracteriza um depoimento é o que lhe é estável em todas as possíveis esferas em que ele circula, ou seja, um texto que: a) apresenta-se como narrativo e descritivo; b) procura narrar/relatar fatos verídicos a partir da perspectiva do enunciador; c) tem caráter de registro documental por meio do testemunho das fontes; d) geralmente são narrativas realizadas no presente histórico e/ou nos pretéritos perfeito ou imperfeito; e) emerge da esfera jurídica, mas atravessa outras esferas dado a valoração documental que a narrativa assume.

Ainda sobre essa análise, aferimos que o valor (auto)biográfico pode tornar-se constitutivo desse gênero tendo em vista que:

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida. (BAKHTIN, 1997, p. 166)”

Assim depreendemos que através dos gêneros entrevista e depoimento, a narrativa de valor (auto)biográfico adquire materialidade, possibilitando sua apreciação também por meio desse critério.

Uma vez que o texto assume materialidade na escrita por meio do gênero discursivo depoimento, gostaríamos de recorrer ao conceito bakhtiniano de cronotopo de forma estabelecer inteligibilidade entre as categorias de espaço e tempo na análise desses textos.

¹²Paginação referente a versão em e-book.

Bakhtin desenvolve o conceito de cronotopo ao refletir sobre o tempo e o espaço a respeito da produção literária. Nele, ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo, fazendo com que os índices do tempo transpareçam no espaço e o espaço seja revestido de sentido pelo tempo (BAKHTIN, 1997. p.211). Interessa-nos nesse conceito bakhtiniano, a noção de indissolubilidade proposta entre essas categorias relacionando-as a composição das trajetórias de vida. Nessa perspectiva, dialogamos profundamente com as reflexões acerca do espaço realizada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, para o qual o espaço é “dinâmico e unitário, pois reúne materialidade e ação humana.” (SANTOS, 1997 apud SANTIAGO et al. 2010 p. 59) Logo, podemos afirmar que toda ação humana se realiza num determinado espaço e tempo e, por conseguinte, cada trajetória de vida também está circunscrita em um substrato de tempo e de espaço ou, em uma linguagem bakhtiniana, em um cronotopo.

Mesmo considerando que os programas a serem investigados são de ordem nacional, as especificidades socioculturais, geográficas e históricas do lugar onde realizaram-se tornam-se constitutivas de seu desenvolvimento. Dessa forma, para a constituição dos cronotopos que serão fixados como categorias de análise, delimitaremos enquanto categoria espacial o município de Nova Iguaçu, lócus dessa pesquisa.

Quanto ao tempo, concordamos com Delgado ao defini-lo como:

(...) um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, inserido à vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. Assim sendo, o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem sua visão e representação das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. (DELGADO, 2006 p.33)

Desse modo, apontamos o intervalo temporal que abrange 1990-2020 enquanto orientação cronológica. Todavia, vários movimentos relevantes do período demarcam as temporalidades específicas que expõem singularidades nos contextos e processos históricos que atravessam as trajetórias de vida e os depoimentos que nelas se referenciam. Assim, buscaremos referenciar o tempo por meio de movimentos significativos do contexto histórico que são o cenário das narrativas, interligando-os aos programas de formação de professores que surgem a partir da década de 90.

Neste contexto, convém sintetizar o cenário político e econômico brasileiro desse substrato de tempo, tal como as implicações que esse cenário estabeleceu com as políticas educacionais que emanam do período e que ainda afluem para nossa contemporaneidade.

2.2.2. NOTAS SOBRE O CENÁRIO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO (1990-2020)

A Nova República brasileira teve a difícil tarefa de lidar com a grave crise econômica herdada do Regime Militar, materializada em altos índices de desemprego e uma inflação de 80% ao ano. Alguns pesquisadores apontam como fator responsável pela crise, os empréstimos adquiridos pelo país ao longo dos anos com agências monetárias internacionais.

No que se refere à Educação, desde a década de 1950, o Brasil possui compromissos com a Organização das Nações Unidas (ONU), cujas principais metas orbitavam na universalização da escola em concomitância com a erradicação do analfabetismo. Para promover o alcance destas metas foram oferecidos recursos financeiros sob a forma de empréstimos, o que pode ter colaborado significativamente para o superendividamento do país.

Segundo Marcilio:

No período militar, o Brasil contou com volumosos recursos financeiros externos, de muitos milhões de dólares, sob a forma de empréstimos: do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), da Aliança para o Progresso da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de governos de Estado como o da Alemanha Democrática e o da Hungria. Com certeza, não foram bem empregados. O grande resultado foi o aumento da dívida externa brasileira e a conseqüente inflação para pagamento dos juros. O ensino de base permaneceu como um dos piores do mundo. (MARCILIO, 2016, p. 352)

Com o fim do Regime, o processo de redemocratização política alavancada pelas tensões internacionais, encarnou-se na figura de Tancredo Neves que, por meio de eleição indireta no Congresso Nacional, seria, após 21 anos de governo militarista, o primeiro presidente civil do país. Neves não chegou a assumir a presidência e em virtude de seu fatídico falecimento em abril 1985, o governo foi administrado pelo vice José Sarney que dirigiu o país até 1989. A popularidade do vice era aquém a de Tancredo, devido a antiga filiação de Sarney ao Arena, partido político vinculado ao regime militar.

Segundo o IBGE¹³, durante o governo Sarney a taxa de analfabetismo adulto caiu de 21% para 18% e o percentual de crianças entre 4 e 17 anos fora da escola era de 38%. A crise econômica agravou-se e diversos planos para conter a inflação foram frustrados, fazendo a popularidade do presidente cair ainda mais. Relevante para este estudo é que durante este governo, foi consolidada a Constituição Federal em 1988 e realizada a primeira eleição presidencial direta da Nova República em 1989.

A nova Constituição marca os princípios norteadores da Educação brasileira, bem como estabelece os parâmetros para seu financiamento. Nesse sentido, houve a ampliação do percentual mínimo a ser investido pela União no ensino de 13% para 18% da receita resultante de impostos, enquanto o percentual a ser investido por estados e municípios manteve-se em 25%. Em seu texto original há forte influência do modelo de administração burocrático weberiano¹⁴ de viés centralizador, atribuindo ao governo características intervencionistas.

Nesse mesmo período, a pesquisa denominada “Psicogênese da Língua Escrita,” desenvolvida nos meados da década de 1980 pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky de base piagetiana-construtivista, começou a nortear o desenho das pesquisas e das políticas em alfabetização no Brasil. Essa pesquisa trouxe uma revolução conceitual no campo, deslocando o enfoque, até então direcionado aos métodos em alfabetização¹⁵, para o aprendiz. Segundo essa teoria, ao apropriar-se da escrita, o aprendiz levanta hipóteses sobre o que a escrita representa, reconstruindo todo o processo histórico de elaboração da escrita alfabética.

Cada um desses elementos expostos acima são premissas importantes para compreender o cenário político e econômico que aflui para década de 90.

Em virtude de um bom marketing político, o então governador do estado de Alagoas, Fernando Collor de Melo vence a primeira eleição direta. A logomarca do novo governo trazia

¹³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE). Censo Demográfico/IBGE (dado referente a 1991; não foi realizado Censo Demográfico em 1990).

¹⁴ Max Weber (1864 - 1920): foi um sociólogo, jurista e economista alemão conhecido como um dos pais da Sociologia. Contribuiu de forma substancial para os estudos em Administração, introduzindo o conceito de dominação tradicional, carismática e racional-legal como forma de estruturar a Teoria da Burocracia que posteriormente foi vinculada à ideia de Administração Pública Burocrática.

¹⁵ Esse enfoque dos métodos em alfabetização gerou um movimento no Brasil que ficou conhecido como “guerra dos métodos,” e que ecoa até hoje nas práticas educacionais. Nesse movimento, a cada novo método proposto, observava-se duas posturas: ou abandonava-se todas as construções pedagógicas referentes ao método anterior, que passava a ser compreendido como tradicional e ultrapassado; ou resistia-se ao novo método apegando-se a proposição já estabelecida. Os embates orbitavam, em princípio, entre os métodos de marcha sintética _ soletração, silabação e fônico. A partir de 1930, orbitavam entre os métodos de marcha sintética e os métodos de marcha analítica _ palavração, sentencição e global de contos ou historietas. Desde o final da década de 1980, se situam-se entre os métodos de ambas as marchas e o pensamento construtivista em alfabetização.

uma representação da bandeira brasileira e logo abaixo a frase: “Governo do Brasil.” Atribuídos ao governante os adjetivos “novo” e “moderno,” o presidente recém-eleito não demonstrou habilidade para lidar com a crise instaurada. No curto período de seu governo, a inflação atingiu proporções inadmissíveis ultrapassando a marca de mais de 1000% ao ano.

No campo educacional, as principais propostas foram: a) o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) lançado em setembro de 1990, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e que envolvia todas as etapas da educação excetuando-se o Ensino Superior; e b) a criação dos Centros Integrados de Apoio a Criança (CIAC), inspirados nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) desenvolvidos por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Nenhuma dessas propostas teve continuidade a longo prazo. Durante esse governo, também foi aprovado pelo Congresso Nacional o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após o famoso e traumático episódio do confisco econômico que incluiu o confisco da poupança dos brasileiros como medida para conter a crise inflacionária, juntamente com as denúncias de corrupção, Collor renunciou à presidência na inútil tentativa de evitar seu impedimento, que se concretizou em 1992.

Em concomitância com o caos político e financeiro instaurado internamente no país, mudanças significativas ocorriam na ordem mundial. Mecanismos multilaterais desenvolveram-se de forma a promover a manutenção da lógica capitalista consolidada como política econômica predominante no globo. Especialmente no que refere à Educação, esses mecanismos foram engendrados durante a “Conferência Mundial Educação para Todos” realizada em Jomtien, em 1990, convocada por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD) e o Banco Mundial. A conferência resultou em dois documentos denominados de “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” dos quais o Brasil tornou-se signatário.

Em breve leitura dos documentos produzidos pela conferência, percebe-se que a Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da UNESCO propôs-se a erradicar o analfabetismo, apontando-o como um dos males que impediria os cidadãos do planeta de exercerem e preservarem a democracia como forma legítima de cidadania. Em uma sucinta

análise, podemos inferir que esse discurso se aproxima muito do que Street (2014) denomina de “modelo autônomo de letramento”,¹⁶ pois parece desconsiderar os demais fatores excessivamente significativos que podem influenciar a formação para “esta cidadania democrática.” Como símbolo de todo esse movimento para promover o alfabetismo ao redor do mundo, ano de 1990 foi declarado pela UNESCO como “Ano Internacional da Alfabetização.”¹⁷

Com o *impeachment* de Collor, o vice Itamar Franco assume a presidência. Sua logomarca de governo trazia um triângulo amarelo com a bandeira brasileira acrescida da frase: “Brasil, a união de todos.” O símbolo parece ser uma espécie de homenagem à participação do povo brasileiro na construção dessa nova etapa pós-impeachment. Logo no início de sua gestão, Franco põe em prática o Plano Real por meio de seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, alcançando sucesso no controle da inflação.

No campo educacional, iniciam-se as discussões e a elaboração do “Plano Decenal Educação para Todos” obviamente inspirados nos princípios acordados em Jomtien. Também se tem um princípio de discussão sobre o piso salarial do magistério cuja capacitação exigida neste período (1993-1994) resumia-se na formação de professores em nível médio. Contudo, a captação e redistribuição de recursos por meio do Ministério da Educação ainda era uma questão a ser administrada em um país que caminhava para uma recuperação econômica. O governo de Itamar Franco durou até 1994 e teve como sucessor Fernando Henrique Cardoso cuja vitória nas eleições foi obtida devido ao sucesso do Plano Real.

O governo FHC foi marcado por uma significativa reforma de ordem administrativa, que teve como responsável intelectual o economista Bresser-Pereira, ministro da Administração Federal e Reforma do Estado. O desenho das políticas econômicas externas, consolidado na

¹⁶Tanto Rojo (2009) quanto Street (2014) fazem uma diferenciação significativa quanto aos enfoques do letramento dividindo-o em dois modelos principais: o modelo autônomo de letramento, que sugere que a alfabetização em si mesma pode gerar mudanças nas estruturas sociais, na cognição do indivíduo e que considera que os “iletrados” são inferiores cultural e cognitivamente, e, o modelo ideológico que se mostra mais cauteloso sobre os pressupostos estabelecidos quanto aos efeitos do letramento “em si mesmo.” O modelo ideológico do letramento ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes das práticas letradas. Concentra-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita reconhecendo “a natureza ideológica e culturalmente incrustadas dessas práticas” (STREET, 2014, p. 17). Nesse sentido, critica as declarações dos pedagogos liberais ocidentais sobre a abertura, a racionalidade e a consciência crítica atribuída ao letramento, investigando o papel deste ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. (ARCENIO, 2019)

¹⁷ Desde 1967 a UNESCO celebra no dia 8 de setembro como “Dia Internacional da Alfabetização.”

formação de blocos econômicos como o Mercado Comum Europeu, atual União Europeia, foi o cenário para essa modificação de cunho administrativo, político e previdenciário. Caracterizada pela reestruturação dos padrões burocráticos e a diminuição da máquina estatal, a reforma administrativa foi fortemente inspirada pelos princípios de descentralização, eficiência e prestação de serviços defendidos e vinculados pelo setor privado (JUNQUILHO, 2010). A logomarca escolhida: “Governo Federal, Trabalhando em todo país,” refletia as bases do plano “Avança Brasil”, que trazia, dentre outras coisas, as diretrizes dessa reformulação.

Dentre outros acontecimentos, marcaram o período a privatização da Companhia Vale do Rio Doce (1997) e da Telebrás (1998) além da aprovação da emenda que permite a reeleição de presidentes, governadores e prefeitos.

Quanto a Educação, durante esse governo existem marcos extremamente relevantes à nossa pesquisa tal como:

1. a revitalização e a implementação, em 1995, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de monitorar e em larga escala a aprendizagem nos sistemas de ensino;
2. a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que circulava no Congresso desde 1991;
3. Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) também em 1996;
4. a construção e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que indicam uma reforma curricular de âmbito nacional por meio de uma diretiva do MEC e;
5. a aprovação e implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997.

O FUNDEF apontava para uma mudança de gestão de recursos na administração pública para a Educação à medida que o financiamento da área passa a ser distribuído pela quantidade de alunos matriculados nas escolas. Este novo critério converteu-se na redistribuição de recursos federais que, naquela ocasião, favoreceu os municípios em detrimento dos estados, tendo em vista que este último contava com um número inferior de matrículas no Ensino Fundamental de oito anos. Como resultado, o fundo:

(...) contribuiu para a redução, entre 1995 e 2002, de 22% para 13% no percentual de crianças de 4 a 17 anos fora da escola. Na faixa etária de 7 a 14 anos, que era na época a única de matrícula obrigatória e público-alvo principal do Fundef, o percentual de crianças fora da escola caiu de 10% para 3% no mesmo período. (GOIS, 2018 p.107)

Sessenta por cento dos recursos desse fundo deveria ser destinado ao salário dos profissionais da educação. Além disso, também funcionou como mecanismo de financiamento das políticas de formação continuada para os professores, interligando as formações oferecidas à ideia preconizada pela LDB de valorização profissional.

O Plano Decenal de Educação para Todos elaborado durante o governo de Itamar Franco, foi arquivado e em seu lugar iniciaram-se as discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Jacomeli (2011), a maioria das diretrizes das políticas educacionais brasileiras implantadas nos anos 90 verifica-se num documento publicado pela UNESCO conhecido como ‘Relatório Delors’¹⁸. Este relatório possui o mesmo teor dos documentos assinados durante a conferência de Jomtien em 1990, pois nele predomina o ideal liberal de que a escola é a solução para todos os males da sociedade e, portanto, deve preparar o homem para ser um “cidadão-trabalhador” capaz de viver em uma sociedade democrática. (JACOMELI, 2011 p.122)

Inserida na mesma perspectiva liberal, a formação de professores passa a ser vista como parte da estrutura executora das ações expressas pelos documentos, tendo em vista que o professor, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar, é o catalisador da realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores dessa reestruturação (SILVA JUNIOR, 2003). Nesse sentido, ressalta-se ainda nesta remodelação, a manutenção das diretrizes do Banco Mundial nas políticas educacionais, que incluíram:

- a) aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da distribuição de tarefas de casa;
- b) proporcionar livros didáticos, vistos como expressão operativa do currículo e contando com eles para compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborarem guias didáticos para estes últimos;
- c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.) (BM, 1995, p. 51 apud JACOMELI, 2011, p. 121).

¹⁸ O relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI,” data de 1996 e recebe esta alcunha em virtude de seu relator Jacques Delors.

Conforme o exposto acima, dentre as diretrizes elaboradas pelo B.M. está a formação de professores em serviço, o que pode ser um indicativo sobre os programas de formação continuada para professores que se avolumam a partir desta década.

É evidente, no entanto, que o processo histórico de formação de professores no Brasil é repleto de tensões e atravessamentos nem sempre planejados. Em exposição sobre os aspectos históricos dessa formação, Demerval Saviani (2009) sinaliza que há certa precariedade na organização dessa formação revelando um quadro de “descontinuidades, embora sem rupturas” (SAVIANI, 2009 p. 148). A diretriz do B.M. quanto a formação em serviço, parece deslocar o foco da formação inicial para a formação continuada, preferencialmente a distância. A concretização desta meta vem a tomar forma nas políticas públicas também por meio da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Segundo Silva Jr. (2003) esta secretaria:

(...) organiza-se, buscando estruturar um campo de formação de professores em exercício de forma centralizada, ainda que se apresente de forma descentralizada, produzindo uma aparência na qual as secretarias estaduais e municipais, bem como as escolas, pudessem usufruir de autonomia. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 82)

Inclusive, por meio da SEED, também passa a ser implementado um modelo de formação que se estabelece através do que podemos chamar de “professores multiplicadores.” Neste modelo, os profissionais formados por instituições escolhidas pela secretaria, capilarizam as premissas formativas dentro das secretarias de educação e dentro das escolas. Outra característica da SEED é o uso das TICD para a implantação de programas. Um programa ilustrativo dessa última assertiva foi o PROFORMAÇÃO (1999). Financiado pelo Fundescola-Fundo de Fortalecimento da Escola (órgão governamental que, no período, administrava os recursos oriundos do Banco Mundial), tal programa tinha por objetivo habilitar em Nível Médio, por meio da modalidade de ensino à distância, professores do Ensino Fundamental de alguns estados das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país, que exerciam a profissão, mas que não possuíam a habilitação para o magistério nem mesmo em nível médio.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, mesmo com um número expressivo de professores-leigos¹⁹ existentes no país, o texto da recém promulgada L.D.B. apontava para a formação em Nível Superior como habilitação mínima exigida para exercer o magistério em todas as etapas da Educação Básica. Esta habilitação deveria ser adquirida por todos os professores, inclusive

¹⁹ Professor que atua nas séries iniciais, mas que ainda não possui a formação em nível médio, modalidade Normal.

os que já estavam em exercício, em um prazo de até dez anos após aprovação da lei. Este prazo em conjunto com outras diretivas do período recebeu a alcunha de “Década da Educação.”

Fernando Henrique, encerra o primeiro mandato, em 1998 com o índice de analfabetismo adulto em 14% e um percentual de 17% das crianças de idade entre 4 e 17 anos fora da escola. Neste governo, o país registra pela primeira vez um investimento superior a 4% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação.

Reeleito no primeiro turno, o segundo mandato de FHC enfrenta logo de início uma grave crise econômica que começou nos países asiáticos e teve forte impacto na economia brasileira. Como medida de contenção da crise, o governo tomou algumas medidas no controle do câmbio financeiro. Essa crise foi utilizada como justificativa pelo presidente para vetar a meta de financiamento da Educação proposta pelo PNE, aprovado no Congresso em 2001, de aumentar para 7% o percentual do PIB a ser investido na área. Mesmo com a economia dando sinais de recessão, neste mesmo ano foi criado o Bolsa Escola, um programa de transferência de renda para famílias de baixo poder aquisitivo condicionado a matrícula das crianças na escola.

Durante o segundo mandato, também foram criados três programas de formação continuada que incluíram os professores alfabetizadores: o “Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação” (PCN em Ação) em 1999, o programa “GESTAR 1” em 2000 e o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)” em 2001. De características federativas, todos esses programas, previam a adesão voluntária dos estados e municípios. Nesse contexto, destacamos o programa “PCN em Ação” por sua característica inaugural quanto à formação continuada em serviço que abrangia toda Educação Básica e possuía um módulo específico voltado para a alfabetização, isto é, um módulo especificamente direcionado aos professores alfabetizadores. Pontuamos ainda, que o “GESTAR 1” era financiado pelo Fundescola e tinha por foco os professores Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental e inicialmente era dirigido às redes de ensino das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Outro dado relevante para a educação brasileira nesse período, foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1999, cujo objetivo inicial era avaliar os estudantes após concluírem a Educação Básica. Posteriormente, em 2009, o ENEM foi aperfeiçoado e passou a ser um mecanismo de acesso ao Ensino Superior.

O governo de Fernando Henrique terminou em 2002, com a taxa de analfabetismo adulto em 12 % e uma igual percentagem de crianças entre 4 e 17 anos fora da escola²⁰. O candidato José Serra, apoiado pelo governo, perde às eleições no segundo turno para Luís Inácio Lula da Silva, que inicia sua gestão em 2003.

Lula assumiu a presidência da república com a promessa de fazer um governo voltado para as questões de ordem social que afligiam -e ainda afligem -o país. A logomarca “Brasil um país de todos” escrito com letras coloridas dava um indicativo dos programas e políticas de inclusão social que caracterizaram sua gestão. Um dos principais programas do primeiro ano de mandato foi o “Fome Zero” que refletia o foco de seu plano de governo para a nação. Contudo, logo nos primeiros anos, esse programa foi reformulado e vinculou-se a outras políticas de distribuição de renda, o que se concretizou por meio do “Bolsa Família.”

O Bolsa Família incluiu a remodelação, integração e ampliação dos programas Fome zero, Bolsa Escola, Vale Gás, Bolsa Alimentação, dentre outros, sendo utilizado como principal meio de redistribuição de renda para as famílias mais carentes. Esse programa é relevante para a Educação, posto que uma das principais prerrogativas para o recebimento do auxílio é a permanência e a frequência das crianças dentro das escolas.

Outra meta assumida pelo governo foi a erradicação do analfabetismo adulto por meio do programa “Brasil Alfabetizado.” A princípio esse programa previa parcerias com instituições sem fins lucrativos, assim como o pagamento de bolsas por quantidade de alunos alfabetizados. Alvo de críticas, esse modelo sofreu alterações e a parceria passou a ser realizada com as Secretarias Municipais de Educação atendendo prioritariamente os municípios com maior índice de analfabetismo entre jovens e adultos de quinze anos ou mais. Os alfabetizadores deveriam preferencialmente atuar na rede pública de ensino, mas qualquer pessoa com nível médio completo poderia juntar-se ao quadro de professores. Mesmo com essa ênfase na alfabetização, o índice de analfabetismo adulto durante o primeiro mandato teve um discreto decréscimo, orbitando em 10%. ²¹

Quanto a formação de professores pontuamos que em 2003 foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada (Portaria MEC nº1403/2003) com o objetivo de contribuir com a melhoria da formação dos professores da educação Básica nas áreas de Alfabetização,

²⁰ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

²¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física. A rede era responsável pela elaboração de materiais de orientação para cursos à distância com carga horária de 120 horas. Esses materiais seriam produzidos por Instituições públicas de Ensino Superior procurando atender as demandas do Plano de Ações Articuladas²² (PAR) dos sistemas de ensino. Ainda em 2003, foi desenvolvido o PRALER_ Programa de apoio à leitura e à escrita, voltado para professores alfabetizadores das séries iniciais da Educação Básica. Os principais critérios para a adesão a esse programa eram que os municípios tivessem menos de 100 mil habitantes e que houvessem participado dos encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Em meados do primeiro mandato de Lula (2005), eclodiu um escândalo que abalou a confiança na presidência. O deputado federal Roberto Jefferson (Partido Trabalhista Brasileiro-PTB) denunciou um esquema de compra de apoio parlamentar pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que ficou conhecido como o “escândalo do “mensalão” resultando na demissão do ministro da Casa Civil, José Dirceu também do PT. Contudo:

O crescimento econômico, a redução do desemprego e a diminuição nos índices de pobreza e desigualdade, no entanto, logo fizeram o presidente reconquistar a popularidade. Ao final de seu primeiro mandato, a taxa de eleitores que consideravam o governo bom ou ótimo chegou a 52%, o que explica a conquista de seu segundo mandato nas eleições de 2006. Foi nesse contexto de crescimento econômico (facilitado também pelo cenário externo favorável, graças ao aumento dos preços de commodities) e de fortalecimento da base aliada que ocorreu a decisão de ampliar os investimentos em Educação. (GOIS, 2018, p.128)

Essa ampliação de investimentos tomou forma através da instituição, em abril de 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que amplificou o FUNDEF passando a abranger também o Ensino Médio e a Educação Infantil. Ademais, observou-se uma progressiva elevação do investimento público em Educação, que passou de 4,5% do PIB em 2005, para 5,6% em 2010 quando Lula encerrou sua segunda gestão.

Durante o segundo mandato, foram significativos para o contexto educacional brasileiro: a ampliação do ensino fundamental para 9 anos de escolarização em 2006; a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, que

²² O PAR é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que consiste em oferecer um instrumento diagnóstico para que os entes federados possam estruturar e gerenciar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Possui quatro dimensões, a saber: 1. Gestão educacional; 2. Formação de professores e profissionais da educação; 3. práticas pedagógicas e de avaliação; 4 infraestruturas física e recursos pedagógicos.

objetivava avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas e desenvolver ações para superar os principais desafios identificados; e a aprovação no Congresso do piso salarial para os professores, em 2008.

Também foram significativas nos dois mandatos do petista, as políticas que tinham por objetivo expandir as oportunidades de acesso ao Ensino Superior: o desenvolvimento do Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2005, ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em 2007, a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia em 2008, e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010.

No que se refere à formação de professores, em 2009, houve o lançamento do Plano de Formação do Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo era oferecer a habilitação em Nível Superior para os professores em exercício nas redes públicas de ensino. Após o lançamento do PARFOR, a Rede, lançada em 2003, passa a ser denominada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Dentre os programas desenvolvidos pela Rede estão: o Gestar II (2004) que foi uma ampliação do GESTAR I, passando a atender professores dos anos finais de todo o país; Especialização em Educação Infantil (2010) e; o Pró-Letramento (2005-2010). Esse último, buscou aperfeiçoar professores das séries iniciais a partir de módulos centrados em alfabetização e em matemática.

Segundo Santos e Neto (2015):

(...) a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, na medida em que avançou em duas pouco valorizadas pelas políticas anteriores: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação. (SANTOS & Neto, 2015, p.8)

Todavia, de acordo com esse autor, as críticas poderiam se estabelecer ao observar que a Rede também institucionalizou um tipo de formação docente mediada por tutores, o que poderia atribuir a esta formação características controladoras, reprodutivas e tecnicistas.

Em 2007, o governo lançou Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) comandado pela ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff. Esse programa consistia em promover a retomada do planejamento e execução de obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. Segundo o site oficial²³, o PAC contribuiu de maneira decisiva para o aumento da oferta

²³ Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>

de empregos, para a geração de renda e teve importância fundamental durante a crise financeira mundial entre 2008 e 2009, deflagrada pela quebra do banco Lehman Brothers nos Estados Unidos, pois auxiliou a manter ativa a economia aliviando os efeitos da crise sobre as empresas nacionais.

Lula encerrou o segundo mandato em 2010, com a taxa de analfabetismo adulto em 9% e um total de 8% de crianças entre 4 e 17 anos fora da escola²⁴. Também são representativos para período, os anúncios do Brasil como país sede da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016. Nesse ambiente político e econômico bastante favorável, o Partido dos Trabalhadores elegeu em segundo turno para a presidência da República, Dilma Rousseff, então ministra da Casa Civil.

Em janeiro de 2011, Dilma se tornou a primeira presidenta do Brasil. A logomarca do novo governo com a palavra “Brasil” em verde e amarelo e a frase “País rico é um país sem pobreza” era um indicativo da continuidade das políticas sociais que marcaram o governo antecessor. Nesse sentido, esse primeiro mandato caracterizou-se pela manutenção, ampliação e expansão dessas políticas. Dentre essas, destaca-se o programa “Brasil Carinhoso” que em complementação ao bolsa Família, intentava auxiliar famílias que estavam abaixo da linha da pobreza. Além disso, esse programa também apoiou e ampliou significativamente o número de creches e pré-escolas. Nesse sentido, Cardoso Neto sinaliza que:

Os dados apontam que as matrículas na Educação Infantil cresceram 84,7%, entre 2008 e 2016. Em 2012, a presidenta Dilma lançou o programa Brasil Carinhoso para apoio às creches existentes e construção de novas com elevado padrão arquitetônico e pedagógico. Foram concluídas e entregues 2.940 unidades até 2015, e deixadas em andamento, com recursos orçamentários assegurados, mais 2.093 creches, foram pactuadas com as prefeituras outras 3.167 novas creches. (CADORSO NETO, 2021, p.133)

Outros marcos significativos desse primeiro mandato foram: a sanção da lei 12.711/2012, a “Lei de Cotas;” a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012 e; o início de uma ampla discussão para construção da Base Nacional Curricular Comum, cuja primeira versão foi disponibilizada somente em 2015, para ser debatida em um processo colaborativo por meio de seminários estaduais, municipais e nas escolas.

A lei 12.711/12 é uma reconhecida política afirmativa²⁵ de inclusão social vinculada a questões raciais e socioeconômicas. Esta lei prevê a reserva de vagas em Universidades públicas

²⁴ Censo Demográfico (IBGE).

²⁵ Políticas afirmativas são políticas implantadas com objetivo de minimizar, ou corrigir os efeitos da desigualdade racial acumulada pelas sociedades no decorrer dos anos.

para negros, pardos, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas com renda inferior a um salário-mínimo.

O PNAIC tratava-se de um programa que buscava por meio da formação continuada, da avaliação contínua e da produção de materiais e recursos pedagógicos, alfabetizar alunos até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Juntamente com o PNAIC, foi desenvolvida Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que se elabora como um dos instrumentos do Saeb, avaliando os níveis alfabetização e letramento, ao final do ciclo de alfabetização. Essa avaliação tem caráter diagnóstico e está vinculada ao Pacto, no sentido que busca aferir também os efeitos do programa sobre a aprendizagem dos alunos, bem como as condições de acesso ao ensino.

Durante o governo Dilma (2013) houve uma grande manifestação no estado de São Paulo causada pelo aumento no valor de 20 centavos da tarifa cobrada pela utilização dos ônibus. A partir dessa, surgiram outras manifestações que atingiram maiores proporções à medida que lhes foram incorporadas reivindicações da sociedade civil, como a melhoria na prestação de serviços públicos, inclusive no que se referia à Educação. Neste período, a popularidade de Dilma teve um decréscimo considerável. Segundo Góis (2018):

Em apenas três meses, entre março e junho daquele ano, a popularidade de Dilma caiu de 65% para 30%. A insatisfação popular não era apenas contra o governo federal; as taxas de aprovação de todos os ocupantes de cargos públicos em grandes cidades e estados também registraram fortes quedas. Além de se estenderem pelo país, os protestos levaram milhões às ruas sem a organização centralizada de um partido político ou movimento social histórico, em um claro sinal de insatisfação com as instâncias políticas tradicionais. (GOIS, 2018, p. 171)

Mesmo em meio à crise popularidade, em 2014 é aprovado o novo PNE com validade de dez anos que, dentre outras metas, previa o aumento do investimento em Educação para 10% do PIB. Entretanto, neste mesmo ano, se intensificaram as tensões políticas e econômicas alavancadas pela queda do ritmo do crescimento, o aumento gradativo da inflação e, mais um escândalo envolvendo partidos da base aliada e o partido dos trabalhadores. Durante uma operação da Polícia Federal, a “Operação Lava Jato,” surgiram denúncias ligando esses partidos a um esquema de corrupção na empresa de petróleo e gás, a Petrobrás, cujo acionista majoritário é o Governo Federal.

Apesar desse cenário instável, Dilma venceu as eleições presidenciais com 51% dos votos válidos no segundo turno. A logomarca “Pátria Educadora,” demonstrava o foco deste segundo mandato. Nesse contexto, o objetivo foi revitalizar e ampliar programas como o

Programa Jovem Aprendiz, dar continuidade ao PNAIC e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Segundo Cardoso Neto:

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), implantado a partir de 2011, no governo Dilma, foi um dos maiores programas de educação técnica e profissionalizante da história do país. Ofertou 9,4 milhões de vagas, de modo a estimular a inclusão produtiva e para abrir novas possibilidades no mercado de trabalho. (CARDOSO NETO, 2021, p.134)

Embora as iniciativas na área educacional estivessem em desenvolvimento, a crise econômica provocada pela queda dos preços das commodities afetou seriamente a economia, tendo reflexos diretos nos investimentos na área. No campo político, a eleição do deputado federal Eduardo Cunha, do Partido Democrático Brasileiro (PMDB), para presidente da Câmara, representou uma derrota para o governo recém instaurado. Esse mesmo deputado sofreu denúncias de haver ocultado contas na Suíça, resultando na abertura de um processo de cassação do seu mandato. Tal processo foi apoiado pelos deputados petistas. Assim, mesmo a presidenta realizando uma expressiva reforma ministerial, Cunha autorizou a abertura do processo de impeachment em dezembro de 2015. Em abril de 2016, após o abandono generalizado dos partidos aliados, a Câmara aprovou a destituição da líder do Executivo. Em agosto, o processo de impeachment foi finalizado no Senado, condenando Dilma a perda do cargo sob a acusação de ter cometido crime de responsabilidade fiscal. No período entre 2015 e agosto de 2016, a taxa de analfabetismo adulto era de 7% e o quantitativo de crianças entre 4 e 17 anos fora da escola orbitava em 6%.²⁶

Antes de prosseguirmos, cabe ressaltar que:

Nos governos Lula e Dilma, houve um "plus" educacional, a educação vem para o centro do poder como essência de desenvolvimento do Brasil que se insere em um mundo global pelo viés social, somando-se ao político, ao econômico, ao cultural. (CARDOSO NETO, 2021, p.125)

Quanto o cenário internacional, apontamos que:

A nova ordem mundial, para além do discurso, cria o bloco econômico dos países emergentes Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), onde se amplia a influência geopolítica. A agenda deixa de ser puramente econômica, passa a ser social arraigada de uma narrativa concreta direcionada para um processo inversamente proporcional àquela que existe há décadas nos outros blocos econômicos (com fim em si mesmo na dimensão econômica). (CARDOSO NETO, 2021, p.125)

²⁶ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Nesse sentido, observamos que para além da dimensão econômica, observa-se o crescente e recorrente interesse de mecanismos ligados ao cenário político e econômico internacional em exercer influência nas políticas educacionais de países emergentes, incluindo o Brasil. Nesse contexto, Galzerano (2021) aponta que uma das possíveis razões desse interesse é a compreensão de que a escola possui duas vias que podem afetar a lógica capitalista estabelecida no globo. Em uma via, entende-se a escola como mantenedora de uma estrutura ideológica hegemônica que favorece às classes economicamente dominantes e; em contrapartida, compreende-se que esse mesmo espaço poderá colaborar para “subverter” essa estrutura, desenvolvendo uma nova hegemonia sendo necessário seu constante monitoramento. Essa perspectiva, portanto, pode ser um indicativo que nos auxilia na compreensão deste recorrente interesse em estabelecer diretivas para a educação desses países.

Retomando a situação brasileira, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República de forma definitiva em agosto de 2016. Com a logomarca “Governo Federal: Ordem e Progresso”, em uma esfera azul que remete ao círculo da bandeira brasileira e palavra Brasil escrita em letras brancas em um fundo azul, intentava-se criar uma imagem para o novo governo, instituído após o golpe parlamentar. Desse modo, a ideia que se pretendia passar, era a de recuperar o país da desordem política e econômica supostamente estabelecida.

Assim que assumiu o Executivo, Temer extinguiu vários ministérios, inclusive o Ministério da Cultura. Em resposta a medida, vários artistas gravaram vídeos com o bordão “Fora Temer,” rapidamente assumido pela sociedade civil. A insatisfação da população com o governo marcou significativamente o período. Essa insatisfação era manifesta por meio de protestos, pannels e vaias em quase todos os pronunciamentos da presidência. Episódio emblemático dessa afirmativa foram as vaias recebidas por Temer durante sua curtíssima fala na abertura dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em agosto de 2016.

Uma das primeiras medidas, com impacto no âmbito educacional, foi a Proposta de Emenda Constitucional 241, que ficou conhecida como “PEC do Fim do Mundo” pois, consistia em limitar os investimentos públicos em educação durante 20 anos. Em dezembro do mesmo ano, a PEC foi aprovada pelo Congresso Nacional como Emenda Constitucional nº 95, representando um retrocesso significativo para os investimentos na área. Segundo Delgado (2020) a E. C. nº 95:

(...) implicou em perdas reais nos investimentos anteriormente previstos para Educação, tanto por meio da vinculação orçamentária Constitucional quanto no Plano

Nacional de Educação (2014-2024), além de representar o enxugamento do Fundo Nacional par Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que possui vigência legal até o ano de 2020. (DELGADO, NASCIMENTO, SILVA, 2020, p.16)

Ainda em 2016, iniciaram-se as discussões para dar início a reforma da Previdência Social, por meio da Emenda Constitucional 287/2016. A reforma que alterou o prazo para aposentadoria de categorias dos setores públicos e privados sob a justificativa de haver um déficit orçamentário da ordem de 316,5 bilhões de reais, segundo o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). A proposta provocou diversas reações, culminando em uma greve geral em 28 abril de 2017.

Outra medida significativa do período foi a Reforma do Ensino Médio, publicada como Lei nº13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Esta reforma implicava a ampliação da parceria público/privada, a reformulação dos currículos constituídos a partir deste ponto por meio de itinerários formativos, o aumento da carga horária anual e, a unificação dos conteúdos através de uma Base Nacional Curricular Comum. A reformulação dessa etapa ensino por meio de uma medida provisória _ que geralmente são propostas somente em caráter de urgência _ causou estranhamento. Além disso, sua proposição não considerou que a BNCC para o Ensino Médio ainda estava em discussão, nesse sentido, podemos concluir que essa reforma teve um caráter impositivo, sem promover um diálogo com a sociedade civil, ou mesmo os educadores engajados na formulação da BNCC. Ponto crítico e que também gerou controvérsias, foi a formação do professor, pois nesse contexto, pessoas sem a formação mínima exigida pela LDB, poderiam lecionar ao Ensino Médio desde que fosse reconhecido seu “notório saber” na área. Nessa perspectiva, podemos inferir que essa medida foi uma clara desvalorização da profissionalização da carreira de magistério.

Em relação às etapas iniciais da Educação Básica, em fevereiro de 2018, foi lançado o programa “Mais Alfabetização.” Segundo o site oficial²⁷, o programa surge em resposta aos resultados da ANA, que apontou níveis insuficientes de leitura, escrita e matemática nos estudantes que realizaram a avaliação. Diferencial deste programa é sua centralidade nos 1º e 2º anos do ensino fundamental e o “apoio adicional” que o assistente de alfabetização daria ao professor alfabetizador regente. Esses assistentes, foram contratados por meio de processo seletivo simplificado e atenderiam os alunos desses anos de escolaridade durante até 10 horas

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/621-programa-mais-alfabetizacao>.

semanais em turno regular. Outra característica do programa era o curso na modalidade EAD oferecido para o professor regente.

Mesmo em meio a diversas manifestações contrárias ao governo, Temer encerra seu mandato no tempo previsto, em 2018. A taxa de analfabetismo adulto era de 6,8%²⁸ e o percentual de crianças entre 4 e 17 anos fora da escola orbitava em 2,5% da população.²⁹ Em seu lugar, assumiu Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) que venceu as eleições no segundo turno, com 55% dos votos válidos, derrotando Fernando Haddad do PT.

A época dessa escrita, o governo Bolsonaro ainda estava em andamento, além disso, recordamos ao leitor desse texto, que nossa cronologia se encerra no ano de 2020, portanto faremos apontamentos centrados nesses dois primeiros anos desse governo.

A corrida presidencial foi marcada por muitos episódios atípicos, desde a participação ativa das redes sociais, a quantidade expressiva de *fake news*, a ausência do candidato eleito nos debates, até o atentado a Jair Bolsonaro o qual foi atingido por uma facada na região do abdômen.

Com uma agenda conservadora, o presidente recém-eleito apresenta seu plano de governo com objetivos controversos no que se refere à Educação. A logomarca: “Pátria Amada, Brasil” escrita com letras verdes, abaixo de uma espécie de releitura da bandeira brasileira lembrando a sol nascente, buscava simbolizar novos tempos no cenário nacional.

As políticas educacionais implantadas nesse período operavam em uma lógica que concebia que uma “ideologia de esquerda marxista³⁰” havia dominado a educação pública brasileira. Nesse sentido, várias críticas foram tecidas contra educadores renomados do país. Dentre os mais veementemente atacados, estão Paulo Freire e suas pedagogias e, no que se refere à língua portuguesa, Marcos Bagno e sua concepção de preconceito linguístico. Ademais, quanto a alfabetização e ao letramento, houve críticas quanto à forma que a pasta vinha sendo desenvolvida nos governos que lhe antecederam. Representativa, nesse contexto, foi a troca do termo “letramento”, para o termo “literacia” nos documentos oficiais. Ambos os termos

²⁸ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

²⁷ Fonte: Agência Brasil

³⁰ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo, historiador, economista, teórico político revolucionário socialista alemão. Suas teorias críticas sobre sociedade, economia, política, sustentam que as sociedades humanas se desenvolvem por meio da luta de classes. Dessa forma, no modo capitalista de produção esse conflito manifesta-se entre a classe dirigente (burguesia) e as classes trabalhadoras (proletariado).

representam uma concepção que remete às práticas sociais da língua escrita, contudo, a escolha do termo “literacia” _ forma como a palavra inglesa “literacy” foi traduzida para o português utilizado em Portugal _ em detrimento do termo “letramento” _ forma em que essa palavra, foi “traduzida” para o português-brasileiro _ parece buscar demarcar uma ruptura com as políticas educacionais anteriores.

Segundo o site do governo federal,³¹ nos primeiros 400 dias de mandato foram inaugurados seis novos Campi de Institutos Federais; iniciados os trâmites para permitir que seja emitida uma versão digital dos Diplomas das Instituições Públicas de Ensino; criado o “ID infantil” que é uma espécie de carteira digital para as crianças da primeira etapa da educação básica. Também foram instituídos o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares cujo objetivo seria implementar 216 colégios até 2023 e, o Programa Caminho da Escola que objetivava atender prioritariamente estudantes de zonas rurais e ribeirinhas através da aquisição de lanchas, ônibus e bicicletas para dessa forma renovar, padronizar e ampliar a frota de transporte escolar em todo país.

As diretrizes para alfabetização se estabeleceram logo nos primeiros dias de governo. Em janeiro de 2019, foi criada a Secretaria de Alfabetização (Sealf) que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 11 de abril do mesmo ano, por meio do Decreto nº 9.765. Nesse mesmo contexto, foi lançada a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), com o objetivo discutir as diretrizes das novas políticas públicas no âmbito educacional. Nessa conjuntura, foram desenvolvidos dois programas: o “Conta pra Mim” que pretendia estimular “literacia familiar” que consistia em promover o hábito de ler, em crianças de zero a cinco anos por meio da participação das famílias através do acesso *online* aos livros e demais materiais elaborados e disponibilizados pelo programa e; o Programa Tempo de Aprender, lançado em março de 2020, que consistia em um amplo programa que incluía formação continuada com o foco em professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos no Ensino Fundamental e professores da última fase da Educação infantil. Essa formação traz uma ruptura com as práticas alfabetizadoras propostas pelos programas anteriores, à medida que se centra na consciência fonêmica, observando-a como elemento essencial para o desenvolvimento da fluência em leitura, remetendo-nos ao método fônico. A adesão das secretarias municipais e estaduais de educação se estabeleceram de forma voluntária.

³¹ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/jair-bolsonaro>

As críticas a esse último programa se desenvolveram pelo caráter “pendular”³² que assumiu, ao centrar-se nos aspectos notacionais do sistema de escrita, afirmando que a partir desse enfoque a alfabetização seria “baseada na ciência”. Dessa forma, terminou por ser visto como um retrocesso por parte significativa dos educadores. Exemplifica essa assertiva, a proposição do uso de um método de base fônica, tendo em vista que esse tipo método foi desenvolvido ao final do século XVIII e já nesse período não obteve o êxito esperado. Nessa perspectiva, sinalizamos que reduzir a alfabetização a uma questão metódica não engloba as especificidades e os usos da língua escrita em práticas sociais, bem como retoma a concepção de que a língua escrita se limita a um código a ser decifrado, desconsiderando que essa se constitui como um objeto cultural multifacetado. Isto é, a língua escrita contém características notacionais, dado que operamos com um sistema de escrita alfabético (SEA), mas também possui outras facetas igualmente importantes e que precisam ter enfoque nas salas de aula, para gerar proficiência em leitura e escrita.

Em novembro de 2019, foi promulgado o texto final da Reforma da Previdência. A PEC 6/2019 teve como principal alteração da idade mínima para a aposentadoria em 65 anos para homens e 62 anos para mulheres.

Em dezembro do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre casos de uma estranha pneumonia na cidade de Wuhan, localizada na República Popular da China. Era o estopim de uma pandemia que se alastrou rapidamente pela Europa e posteriormente atingiu vários países do mundo, fazendo sua primeira vítima brasileira em 17 de março de 2020. Altamente transmissível, a Covid-19 é uma doença insólita: algumas pessoas adquirem o vírus e não apresentam sintomas, outras desenvolvem sintomas semelhantes ao de uma gripe forte e outras, desenvolvem a forma grave da doença que pode levar a internações hospitalares e ao óbito rapidamente. A princípio, a maior preocupação direcionava-se aos grupos de risco que se constituíam de pessoas maiores de 60 anos, ou pessoas com comorbidades. Entretanto, logo o vírus passou a ceifar vidas também de pessoas mais jovens, sem histórico de doenças pré-existentes instaurando o caos nos sistemas de saúde ao redor do mundo.

³² O termo pendular refere-se a esse ir e vir de métodos e concepções, que começava a ser superado a partir das pesquisas mais recentes na área, que entendem que privilegiar apenas um dos aspectos da língua não gera proficiência em leitura e escrita. É nesse contexto que surge, por exemplo, na literatura o termo “alfabetizar-letorando” (SOARES, 2018) que busca englobar aprendizagens sistemáticas quanto o SEA e as facetas culturais e interativas da língua escrita, todas igualmente importantes para sua apropriação.

O ano de 2020 foi marcado por essa pandemia. Em um dos mais tristes episódios da história brasileira do presente século, o Brasil contabilizou mais de 600 mil óbitos em 2021 dos quais quase 195 mil ³³ foram causadas pelo vírus SARS-COV-2 entre março e dezembro de 2020. Em resposta à crise sanitária, mudanças drásticas ocorreram na sociedade. Medidas como o isolamento social, a suspensão dos serviços não essenciais³⁴ e das aulas presenciais em escolas e em universidades, a adaptação dos ambientes de trabalho para o formato remoto em vários setores e, o uso de máscaras provocaram reações bipartidárias entre grupos que apoiavam essas medidas de isolamento e os que consideravam que tais medidas gerariam a quebra da economia.

Para tentar minimizar os impactos econômicos e auxiliar famílias em situação de risco financeiro, foram tomadas algumas providências como, por exemplo, a autorização do saque emergencial de parte do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); o relaxamento das parcelas de financiamento imobiliário pela Caixa Econômica Federal; a instituição do Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e; a criação do Plano de Contingência para Pessoas Vulneráveis e do Auxílio Emergencial.

O Auxílio Emergencial foi um programa desenvolvido para prover renda mínima aos mais vulneráveis em meio à crise sanitária. Instituído pela Lei 13.982/2020, o auxílio previa repasses no valor de 600 reais para trabalhadores informais de baixa renda. Os pagamentos iniciaram-se em abril de 2020 e continuaram nesse mesmo valor até dezembro do mesmo ano.

Mesmo em meio a esse caos político, econômico e sanitário, em julho de 2020, foi aprovada a PEC nº15/15 que torna permanente o FUNDEB, aumentando a participação da União no financiamento de todas as etapas de Educação Básica, representando uma vitória para Educação. As manifestações iniciais do Executivo não pareciam favoráveis ao fundo,³⁵ que se encerraria em dezembro desse mesmo ano. Nesse sentido, líderes do governo propuseram algumas mudanças no texto da PEC das quais destacamos:

³³ Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/12/29/dezembro-tem-maior-numero-de-mortes-por-covid-19-no-brasil-desde-setembro-indicam-secretarias-de-saude.ghtml>

³⁴ O Decreto 10. 282/2020 instituiu como serviços essenciais: assistência à saúde, assistência social, trânsito e transporte interestadual e internacional de passageiros, atividades de segurança pública e privada, atividade de defesa nacional e defesa civil, telecomunicações e internet, serviço de *call center*; geração transmissão e distribuição de energia elétrica, produção; produção, distribuição, comercialização e entrega, realizadas presencialmente ou por meio do comércio eletrônico, de produtos de saúde, higiene, limpeza, alimentos, bebidas e materiais de construção; dentre outros.

³⁵ Fonte:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/22/interna_politica,874149/votacao-do-fundeb-representa-derrota-para-o-governo-bolsonaro.shtml

- a alteração para que 70% do valor destinado ao fundo constituísse o teto de gastos com a remuneração dos profissionais da educação, enquanto o texto original previa que do valor de 70% do fundo seria destinado **exclusivamente** para remuneração desses profissionais;
- a permissão para que parte dos recursos advindos do fundo pudessem ser destinados aos programas sociais e ao pagamento de inativos.

Contudo, ambas as propostas foram rejeitadas pelo texto final aprovado no Congresso que manteve quase todo o texto original, inclusive proibindo essa última proposição.

Ainda no contexto educacional, escolas e professores adaptaram suas práticas de forma a atender aos alunos em meio a pandemia. Utilizaram-se das redes sociais, produziram videoaulas e usaram aplicativos para realização de aulas ao vivo por meio da Internet, revelando um exponencial esforço dos profissionais da educação em manter as aulas e atender aos alunos.

Todavia, Galzerano (2021) avalia que a pandemia apenas acelerou o processo de virtualização do ensino, à medida que a emergência da situação sanitária fez-nos aceitar as diretivas de ensino remoto, sem questionar o esvaziamento dos currículos, da instituição escolar e do papel do professor. Outra crítica realizada pela pesquisadora, refere-se às diretivas do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quanto a modalidade de ensino híbrido e remoto, as quais foram acatadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, segundo a autora, desconsiderou iniciativas brasileiras de resposta à crise. Nesse sentido, sinaliza-se que as diretivas para o ensino remoto foram organizadas por meio de:

(...) documentos foram construídos com a participação de entidades nacionais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dentre outros) e tiveram como base as experiências internacionais e pesquisas e materiais disponibilizados por organismos internacionais (BM, OCDE, Unicef, Unesco) e por instituições privadas de atuação nacional (Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, além do TPE, que aglomera diversas organizações e fundações). Foram desconsiderados os estudos e pesquisas desenvolvidos por universidades públicas brasileiras, tampouco foram ouvidas as recomendações das entidades e associações científicas da área.

As recomendações de organismos internacionais, traduzidas para a realidade brasileira pelas instituições privadas, foram atendidas pelos pareceres elaborados pelo CNE: utilização de diferentes materiais e recursos pedagógicos (mediados ou não pelo uso das TICs), foco no ensino remoto e

flexibilização curricular, com base nas competências consideradas mais essenciais – no caso brasileiro, expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (GALZERANO, 2021, p.127)

Entretanto, podemos afirmar que no contexto brasileiro, a exclusão digital revelou-se como um grande impasse para a completude dessa virtualização sendo necessária a adaptação dos sistemas de ensino para oferecer o atendimento aos alunos. Nesse interim, intensificaram-se as pressões da iniciativa privada e de organismos internacionais para a reabertura das escolas, mesmo sem previsão de vacinação para o corpo docente das unidades escolares, de desenvolvimento de algum medicamento eficaz no tratamento da doença ou a aprovação de uma vacina segura para as crianças em idade escolar.

Vale ressaltar que em meio à crise sanitária que afetou vários setores da sociedade, a postura do presidente em defesa da economia gerou críticas contundentes. Nesse sentido, Silva (2020) comenta que:

Evidencia-se ainda no Brasil, na pandemia da COVID-19, o agravamento da crise política e ideológica travada pelo atual presidente Jair Bolsonaro a qualquer instituição, seja à Ciência, à Tecnologia, ao Congresso, ao Superior Tribunal Federal (STF), às Universidades, aos centros de pesquisas públicas, ou às lideranças políticas e aos movimentos sociais, que defendem, em meio à pandemia, a preservação da vida, e não a produção econômica. (SILVA, 2020, p. 8)

Essa autora elaborou quadros nos quais elencou, a partir de notícias publicadas no jornal “Folha de São Paulo” e do “Portal UOL de Notícias,” falas de Bolsonaro em atitude negacionista aos perigos da pandemia. Embora haja defensores desse posicionamento, tal postura tem sido apontada como um dos fatores para que o vírus tenha feito um maior número de vítimas, culminando na abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, a “CPI da Pandemia,” em 27 de abril de 2021. Essa CPI investigou as acusações de que o governo federal:

- teria se posicionado contrariamente as medidas de isolamento social e uso de máscaras;
- de que as demissões dos ministros da saúde Luiz Henrique Mandetta (01/01/2019-16/04/2020) e Nelson Teich (17/04/2020 –15/05/2020) aconteceram porque eles não concordaram com as propostas que tinham como eixo a defesa da economia, como por exemplo, o isolamento vertical e a abertura total do comércio;
- teria favorecido atraso na compra de vacinas;
- teria incentivado o uso, comprado e distribuído medicamentos ivermectina e hidroxicloroquina como tratamento para Covid-19;

- estaria ligado aos casos de corrupção para a compra vacina indiana Covaxin, dentre outras alegações de irregularidades praticadas ou promovidas pelo Executivo.

Em outubro de 2021 foi entregue o relatório final dessa CPI que recomendou o indiciamento de 78 pessoas, incluindo o presidente, seus filhos com cargo público: o senador Flávio Bolsonaro (Patriota-RJ), o deputado Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) e vereador do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro (Republicanos), além de duas empresas.³⁶

O ano de 2020 encerra-se com um país polarizado pela política, pela ideologia, pela economia, mas infelizmente unido pelo luto.

Terminando a construção dessas notas sobre o cenário brasileiro no período entre 1990 e 2020, observamos um quadro de descontinuidades nas políticas educacionais internas, mas que são alinhavadas pelas contínuas exigências de políticas e compromissos assumidos com organizações internacionais. Portanto, finalizo este levantamento questionando se a educação que nos é oferecida busca justamente nos enredar em um ciclo contínuo no qual não se pense estratégias políticas, econômicas e ideológicas que deem conta de reestruturar as políticas em educação de forma que contemplem as especificidades da realidade brasileira e que amplie os modos de ver e pensar o mundo, a política, as formas de governo e de própria administração pública.

Concluindo este subtópico, buscaremos resumir essas notas por meio do infográfico a seguir. Para construir este objeto nos utilizamos de um site criador de nuvens de palavras, no qual inserimos trechos do texto que elaboramos nesse tópico de forma a criar uma expressão gráfica representativa de cada governo a partir de nossas anotações, além disso acrescentamos as logomarcas e as fotos dos presidentes de cada gestão.

Figura 10: Infográfico Governos do Brasil 1990-2020

³⁶ Fonte: <https://g1.globo.com/politica/cpi-da-covid/noticia/2021/10/27/motivo-de-grande-indignacao-diz-lira-sobre-relatorio-da-cpi-que-pede-indiciamento-de-deputados.ghtml>

Governos do Brasil 1990-2020

1990- 1992

Governo Collor



1992- 1994

Governo Itamar



1995- 1998

1999-2002

Governo Fernando Henrique



2003- 2006

2007-2010

Governo Lula



2011- 2014

2015-2016

Governo Dilma



2016- 2018

Governo Temer



2019-

Governo Bolsonaro



Fonte: Elaborado pela autora

2.3. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE CRONOTÓPICAS

O desenho cronotópico seguirá uma linha de ancoragem que relaciona os governos federais aos programas de formação continuada desenvolvidos em cada gestão. Nesse sentido, cada programa será analisado a partir três eixos: as marcas do cenário histórico, político e econômico das contemporaneidades em que foram desenvolvidos, tendo como base a situação e a governabilidade brasileira; os materiais elaborados pelo Ministério da Educação e da Cultura acerca de cada programa de formação continuada, com ênfase nos trechos que os apresentam, assim como os referenciais teóricos e diretivas de realização e; os depoimentos de trajetórias de vida de professoras que participaram dos programas explicitando as materialidades de sua execução no contexto do Município de Nova Iguaçu.

Optamos por nos utilizarmos das logomarcas como uma espécie de referencial cronológico, por compreender que essas foram desenvolvidas de forma a sintetizar os planos, prioridades e recortes políticos e ideológicos da temporalidade em que foram produzidas por cada governo que perpassou esse país. Entrelaçado a este referencial, elencamos os programas de formação continuada que tiveram como foco os professores do ciclo de alfabetização. Assim propomos sete temporalidades, que serão investigadas na cidade a que esta tese se refere:

1. **A conferência:** em referência à Conferência Todos pela Educação e às diretivas que está estabeleceu para a educação no país;
2. **O real:** em referência ao plano real e a inicial reorganização econômica, que futuramente possibilitou maiores investimentos em Educação e outros setores;
3. **A lei, a privatização e a formação:** em referência ao período em que entra em vigência a atual LDB, às características de remodelação do Estado e; aos primeiros programas de formação à continuada para professores alfabetizadores em serviço da década de 90;
4. **A educação como investimento:** em referência à pluralidade de iniciativas de democratização de acesso ao Ensino Superior e à ampliação do FUNDEF, que se tornou FUNDEB nesse período;
5. **A expansão:** em referência à expansão de investimentos na área educativa proposta pelo PNE 2014 e, a aprovação da Lei de Cotas expandindo a democratização de acesso às universidades;

6. ***O desmonte:*** em referência à PEC 241 que limitou os investimentos em Educação por 20 anos;
7. ***Retorno à direita:*** em referência ao retorno à centralidade de um método de marcha sintética em alfabetização e, às críticas viés conservador direcionada a educadores e as formas de gerir a alfabetização nas gestões anteriores.

O título que cada temporalidade recebeu relaciona-se aos eventos que destacamos do tópico anterior, buscando referenciar os movimentos temporais de forma diferenciada. Para constituir as análises, em cada cronotopo buscaremos interligar os depoimentos e as trajetórias de vida acerca das vivências com os programas de formação aos materiais produzidos pelos programas, de forma a compreender as materialidades dessa formação no município de Nova Iguaçu, estabelecendo inteligibilidades entre o vivido e o proposto pelos documentos oficiais. Desse modo, compreendemos que a singularidade de cada trajetória de vida integra de forma colaborativa a trajetória da alfabetização enquanto prática de letramento escolar neste município, estabelecendo pontos de interseção e simultaneidade. A composição gráfica a seguir, procura expressar os princípios dessa organização:

Figura 11: Categorias de análise cronotópicas.

Categorias de Análise Cronotópica

A Conferência

- Conferência Jomtien 1990
- PNAC
- CIAC
- Ano Internacional da Alfabetização



O Real

- Plano Decenal Educação para Todos

A lei, a privatização e a formação

- LDB 9394/96
- PCN em Ação
- PROFA
- PROFORMAÇÃO



A educação como investimento

- FUNDEB
- Bolsa Família
- Pró-Letramento

A expansão

- PNAIC
- Lei das cotas
- PNE2014
- BNCC



O desmonte

- PEC 241
- Mais Alfabetização

Retorno à direita

- Literacia
- Método de base fônica
- Tempo de aprender



Representando o espaço, ao final da figura temos os contornos da cidade de Nova Iguaçu, baseado no mapa mudo fornecido pelo IBGE.³⁷

2.3. PROFESSORAS A BORDO: A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A partir desse levantamento, selecionamos os programas federais de formação continuada direcionados para professores alfabetizadores que foram desenvolvidos em Nova Iguaçu, no período que abrange 1990-2020. Para um recorte ainda mais específico adotaremos como critério para análise, investigar apenas os programas constituídos por uma carga horária de até 180 horas, abrangendo os cursos de extensão, qualificação e aperfeiçoamento. Seguindo nossos critérios, durante o período avaliado, foi possível listar seis programas, a saber: a) Parâmetros Curriculares em Ação_ PCN em ação (1999); b) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores_ PROFA (2001); c) Pró-Letramento (2007); d) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa_ PNAIC_ (2012); e) Programa Mais Alfabetização (2018); f) Tempo de Aprender (2020)³⁸.

Após este primeiro movimento, começamos a selecionar professoras que desempenharam as funções de formadoras, coordenadoras e cursistas que poderiam contribuir com a investigação. Em contato com a prefeitura e devido aos nossos vínculos laborais com a cidade, tomamos ciência que duas professoras haviam participado da maioria dos programas implantados em Nova Iguaçu a partir da década de 90. Uma delas atuou como coordenadora e formadora em diversos programas implantados na rede e já está aposentada e a outra, atualmente, ocupa um cargo de chefia na Secretaria de Educação do Município. Outras colaboradoras foram elencadas por indicação dessas primeiras por terem participado dos programas juntamente com elas, ou por terem assumido cargos de formação e coordenação nos demais programas selecionados.

A escolha final das participantes obedeceu aos seguintes critérios: a) participação em um ou mais programas de formação continuada; b) atuação em diferentes funções, desde a participação como cursista à coordenação, implantação e desenvolvimento dos programas investigados; c) ter matrícula ativa como professora da rede municipal de Nova Iguaçu no período que abrange a pesquisa; d) disponibilidade em participar da pesquisa.

³⁷ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/novaiguacu.html>

³⁸ O programa Gestar I tinha por público-alvo professores das séries iniciais, contudo foi direcionado às redes de ensino das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Gestar II foi desenvolvido na região Sudeste, todavia o foco eram os professores dos anos finais do ensino fundamental. O programa PRALER foi desenvolvido apenas em municípios com populações até 100 mil habitantes, no período, segundo o censo realizado em 2000 pelo IBGE, Nova Iguaçu totalizava 754.519 habitantes.

Seguindo estes critérios, chegamos ao quantitativo sete professoras que participaram atuando em diferentes papéis nesses programas. Desse modo, cremos na possibilidade de se construir uma imagem de forma colaborativa de como se deu a implementação de cada programa na rede municipal, com quais objetivos e, que concepções de alfabetização e de letramento os circundaram.

A deflagração da pandemia de Covid-19 que assolou nosso país no biênio 2020-2021 exigiu mudanças nos modos de nos relacionarmos com os indivíduos, sobretudo quanto ao distanciamento social imposto na tentativa de diminuir transmissão do vírus causador da doença. Nesse sentido, foi necessário repensar e adaptar a metodologia à realidade que nos afligiu, reformulando o campo de pesquisa transpondo-o para os ambientes virtuais.

Nesse contexto, estamos operando com:

- um aplicativo de troca de mensagens de texto, imagem e vídeo chamadas;
- um aplicativo de criação de murais virtuais no qual as participantes podem postar imagens, vídeos e textos;
- um aplicativo de confecção de formulários que possibilitam a coleta e análise de algumas informações sobre as participantes.

Através do aplicativo de texto, criamos um grupo onde é possível conversar simultaneamente com todas as integrantes da pesquisa. Por meio desse grupo, estabeleceu-se o contato com as colaboradoras indicando os passos a serem dados. Neste primeiro momento, também elaboramos um formulário virtual³⁹ em que as professoras nos informaram ter ciência da pesquisa, tempo de vínculo com a rede pública iguaçuana, programas que participaram e as funções desempenhadas.

Optamos por utilizar de nomes fictícios para reconstruir essa trajetória, desse modo, cada uma das participantes escolheu um nome para ser denominada na pesquisa. As representações gráficas a seguir procuram apresentar de forma objetiva as informações extraídas com base nesse formulário.

Figura 12: Ano de ingresso na prefeitura, nome fictício, idade em 2020.

³⁹ Apêndice 1

CARACTERÍSTICAS DA TRIPULAÇÃO.

Ano de ingresso na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu.
Nome fictício.
Idade em 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2. Participação nos programas.

| Programas | PCN em Ação | PROFA | Pró-Letramento | PNAIC | Mais Alfabetização | Tempo de Aprender |
|----------------------|---|--|---|--|---|---|
| Participantes | | | | | | |
| Valentina |  | |  |  |  |  |
| Roberta |  |  | |  | | |
| Ana |  | |  |  | | |
| Maria |  | |  |  | | |
| Vitória | | |  |  | | |
| Luiza | | | |  |  |  |
| Drica |  | |  |  | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos, há pelo menos uma trajetória de vida interligada a cada um dos programas investigados. Além disso, a exceção das colaboradoras Ana e Maria, aposentadas

respectivamente em 2014 e 2017, todas as demais permanecem em exercício na prefeitura em 2020.

Outro dado relevante é a função desempenhada por cada uma nos programas citados. Seguindo a ordem cronológica de ingresso na prefeitura, pontuamos que Valentina atuou como cursista no programa PCN em Ação no período entre 2001-2002. Em 2003-2004 desempenhou nesse mesmo programa a função de Coordenadora de grupo. No Pró-Letramento, atuou como tutora entre 2010 e 2012 e no PNAIC entre 2013 e 2015 como orientadora de estudos. Durante a execução dos programas Mais Alfabetização e Tempo de Aprender estava atuando como superintendente de Planejamento e Desenvolvimento Escolar na Secretaria de Educação.

Em seguida, temos Roberta atuante como cursista e coordenadora no PROFA, cursista e orientadora no PCN em Ação e como tutora no PNAIC em 2013.

Drica atuou como cursista e multiplicadora no PCN em ação, como cursista e coordenadora do Pró-letramento e do PNAIC. A participante sinalizou também que coordenou o programa Gestar II em uma das escolas do município.

Maria atuou entre 2002 e 2003 como tutora no PCN em Ação, entre 2006 e 2012 como formadora e coordenadora local do Pró-Letramento e, no período que abrange 2012 a 2018 atuou como formadora, tutora e Coordenadora local do PNAIC. A colaboradora também ressaltou que desenvolveu junto a prefeitura entre 2004 e 2006 o “Programa de Qualificação para Orientadores Pedagógicos”, por ela idealizado e o programa “Um novo Olhar para Alfabetização” também em 2004, inspirado no PROFA.

Ana atuou como cursista nos programas PCN em Ação e Pró-Letramento (2009- 2010). Posteriormente desempenhou o papel de tutora nos programas Pró-Letramento em 2012 e no PNAIC em 2013. Em seguida, temos Vitória atuando como tutora no Pró-Letramento em 2012 e como coordenadora do PNAIC em 2013.

Finalmente temos Luiza que atuou como cursista no PNAIC entre 2013-2014 e como formadora em 2017. A participante também atuou como técnica da Secretaria Municipal de Educação na implementação dos programas “Mais alfabetização” e “Tempo de Aprender”.

Organizamo-nos de forma a investigar um programa por vez, obedecendo a ordem cronológica de criação. Como passo seguinte, iniciou-se a construção colaborativa dos murais virtuais que também se constituíram como ferramenta de pesquisa.

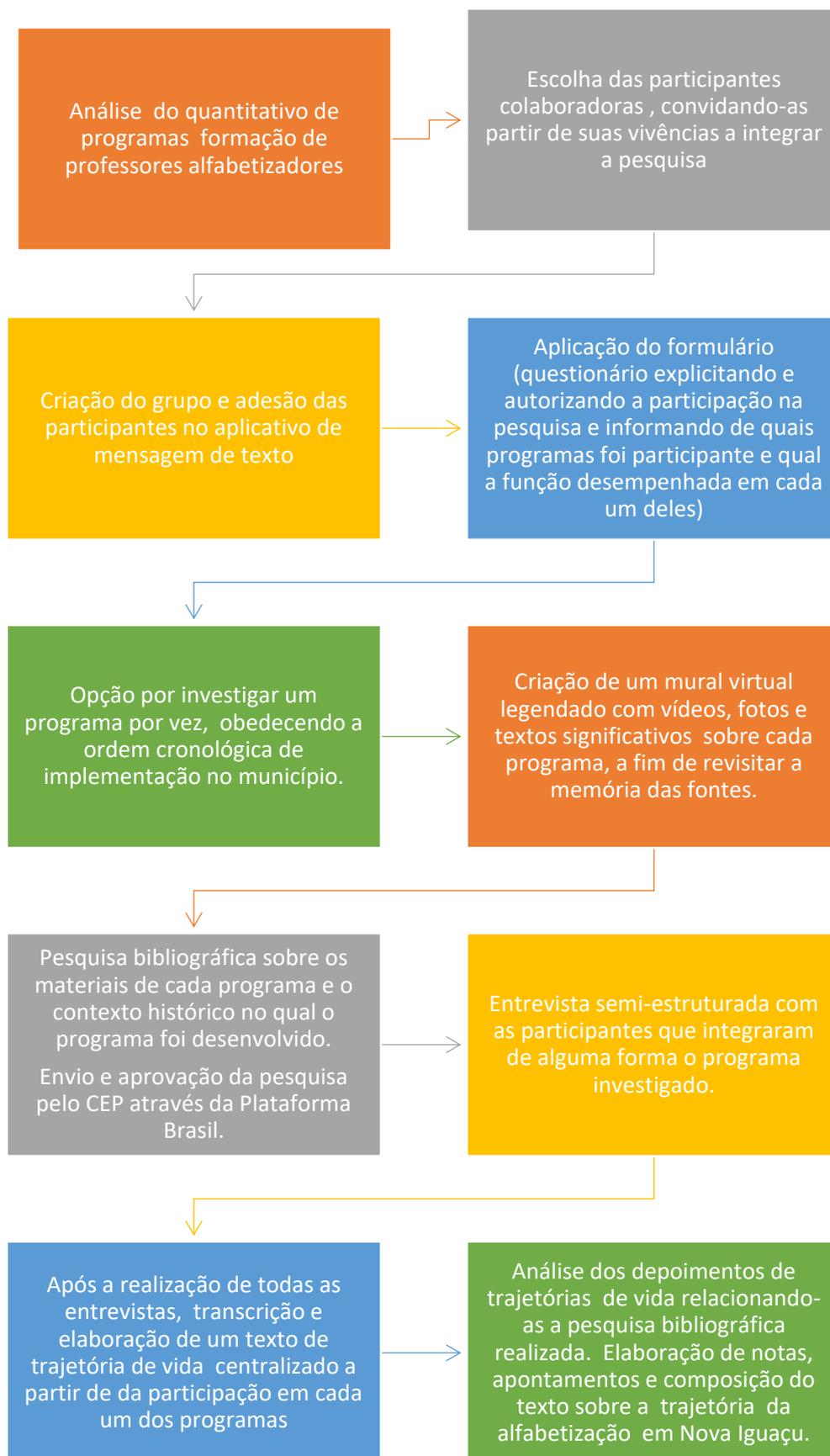
Os murais virtuais se estabelecem como um elemento agregador à memória das fontes. Através deste aplicativo, as colaboradoras puderam relatar recordações, expor imagens de objetos, materiais produzidos e fotos que se constituem como significativos às suas memórias sobre os programas. Para cada programa desenvolvemos um mural memorialístico, pois compreendemos que revisitar o passado através de fotos, imagens e objetos poderá contribuir para a reconstituição da memória do ambiente formativo.

Em concomitância com essas atividades, procuramos realizar a leitura dos materiais elaborados pelos governos a fim de nos referendarmos nessa pesquisa bibliográfica e nos murais elaborados para o desenvolvimento das entrevistas. Nesse sentido, destacamos que as entrevistas de caráter semiestruturado buscam fazer emergir os depoimentos de trajetória de vida de cada uma das fontes. Essas trajetórias, cujo recorte centralizador é a experiência e vivência das colaboradoras em cada programa, serão analisadas nos próximos capítulos buscando estabelecer inteligibilidade entre o que foi relatado e os materiais catalogados, de forma a elaborar uma espécie de narrativa quanto à trajetória da alfabetização no contexto escolar iguaçuano, por meio das trajetórias de vida dessas professoras vinculadas a esses programas de formação continuada.

Por tratar-se de uma pesquisa que lida com narrativas de trajetória de vida, essa investigação foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio da Plataforma Brasil. Assim, foi avaliada e aprovada pelo CEP da Universidade Iguazu sob o Parecer Consubstanciado de nº 5.638.680.

O organograma a seguir visa expor de maneira objetiva a constituição do campo e o desenvolvimento metodológico da pesquisa:

Figura 13: Metodologia e campo de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

3. VÁRIOS MAPAS, UM TESOURO

Neste capítulo, buscaremos expor como compreendemos os conceitos de formação inicial, formação continuada, bem como apresentaremos um levantamento apontando as principais características dos programas federais de formação continuada investigados nessa tese. Também elaboramos uma espécie de ficha técnica sintetizando os principais aspectos de cada programa. Nesse sentido, “Vários Mapas, um tesouro” é uma metáfora para os programas instituídos no período que possuíam um único objetivo: melhorar os índices de alfabetização e letramento em todo o país.

3.1. ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Segundo André (2010), a questão da formação de professores vem a se tornar um campo autônomo de estudos a partir dos anos 2000, quando há um considerável crescimento da produção científica na área, gerando especificidades que o destacam do campo da Didática. Segundo essa autora, os estudos sobre a formação docente abrangem as chamadas formações inicial e continuada, mesmo que esta dicotomia mais recentemente venha sendo substituída pelo conceito ainda mais abrangente de “desenvolvimento profissional docente.” Esse conceito refere-se a uma atitude formativa permanente que busca indagar e analisar situações-problema que emergem do campo educacional, valorizando também o diálogo com os colegas mais experientes. (MARCELO, 2009).

Ainda assim, nesse texto, retomaremos as nomenclaturas de formação inicial e formação continuada por compreender que essas denominações nos ajudam a delinear os modos pelos quais os professores alfabetizadores têm se formado no Brasil de maneira mais sistematizada.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 2 /2015 a formação inicial poderá ser realizada em cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e em cursos de segunda licenciatura. Tal formação destina-se àqueles que pretendem:

(...) exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p.28)

No âmbito dessa pesquisa, compreendemos por formação inicial, a *primeira* formação formal realizada para o exercício da profissão em área específica. Por meio dessa afirmativa, deslocamos o foco desse conceito para a jornada formativa de cada docente e as particularidades dos cursos que este opta em realizar no decorrer de sua carreira. Em nosso contexto, essa especificidade se dá quanto ao exercício da profissão nas séries iniciais de educação básica. Desse modo, antevemos atualmente pelo menos quatro formações iniciais possíveis para atuar nessa etapa do ensino fundamental:

a) primeira formação que apontamos é aquela mediada pelas Escolas Normais. Segundo Saviani (2009), desde 1827 as Escolas Normais “tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (SAVIANI, 2009 p. 144). Se analisarmos cuidadosamente o quadro persiste na atualidade e, embora algumas dessas escolas ainda funcionem e formem em Nível Médio algumas centenas de professores todos os anos, o lugar dessas instituições para o enquadramento profissional não está bem definido posto que a LDB 9394/96 tem como uma das implicações a formação de professores em Nível Superior. Mesmo assim, devido a diversos fatores, é possível encontrar um número considerável de professores das redes públicas e privadas que ingressam ou atuam na profissão docente exclusivamente com esta habilitação. Na atualidade, ainda é possível encontrar editais de alguns concursos públicos para cargos de professores das séries iniciais que permitem que se ingresse nessa carreira, tendo essa habilitação em nível médio em conjunto com uma licenciatura em quaisquer áreas do conhecimento.

a) A segunda formação seria a habilitação para lecionar nas séries iniciais através do Curso Normal Superior, uma graduação em licenciatura plena criada pela LDB 9394/96 mediada pelos Institutos Superiores de Educação. Essa formação foi alvo de diversas críticas e a partir de 2006, houve a possibilidade desse curso ser gradativamente substituído pelos já existentes Cursos de Pedagogia, provocando sua quase extinção.

b) A terceira formação que apontamos se estabelece através dos Cursos de Nível Superior em Pedagogia oferecido pelas Universidades. Esses cursos passaram por diversas reformulações ao longo dos anos, mas hoje são a principal forma de adquirir habilitação para lecionar às séries iniciais, além de habilitarem para realizar diversas funções dentro e fora da escola.

c) Podemos sinalizar ainda uma quarta possibilidade um pouco menos comum dentro do contexto escolar. Essa se daria no aproveitamento do professor que possui um curso específico de licenciatura não necessariamente voltado para as séries iniciais, mas que atua nessa etapa de ensino. Exemplificam também essa quarta alternativa os professores de idiomas como o inglês, comuns na rede privada, e os professores de Educação Física.

Ao longo dos anos, em quaisquer dos casos, a formação inicial sempre se configurou como alvo de críticas e reformulações sendo marcada por uma antitética relação de descontinuidades e permanências em sua organização e estruturação. Para compreender melhor essa “antítese” histórica, elaboramos um levantamento ancorado nas principais legislações que tem regido essas possibilidades de formação inicial:

Tabela 3: Legislação e características da formação inicial de professores das séries iniciais no Brasil (1827- 2020)⁴⁰

| Legislação | Principais proposições quanto à formação docente. |
|---|--|
| LIM-15/10/1827- Lei das Escolas de Primeiras Letras | Propõe treinamento para professores no método mútuo. |
| Lei nº 16/1834 - Ato Adicional 1834 | Institui a criação das Escolas Normais, sendo a primeira escola instituída em 1835 no Rio de Janeiro. Nessa formação predominava o domínio dos conteúdos a serem ensinados nas Escolas das Primeiras Letras. |
| Decreto nº. 1.331-A/1854 -Regulamento Couto Ferraz. | Intenta extinguir as Normais e propõe o modelo de professores adjuntos, que aprenderiam o ofício atuando como como ajudantes dos professores regentes nas escolas. |

⁴⁰ Segundo Saviani (2009), somente a partir de 1827 que a preocupação com a formação de professores aparece expressa em legislação específica.

| | |
|--|---|
| Decreto nº. 27/1890 - Reforma da Instrução Pública em São Paulo. | Reabre e padroniza o funcionamento das Escolas Normais, propondo uma reformulação no plano de Estudos. A ênfase deu-se na criação da escola-modelo, anexo à Escola Normal. |
| Decreto nº. 3.810/1932 | Transforma a Escola Normal em Escola de Professores estabelecendo os Institutos de Educação assumindo um currículo específico para a formação docente. Ressalta-se que nesse período a formação dos administradores escolares, geralmente era realizada em nível pós-médio em cursos específicos de Administração Escolar. |
| Decreto-lei nº.1.190/1939 | Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia e estabelece o modelo de formação 3+1. Este esquema consistia em três anos de disciplinas específicas (bacharelado) e um ano para formação didático-pedagógica (licenciatura). |
| Decreto-lei nº. 8.530/1946 - Lei orgânica do Ensino Normal. | Divide o Curso Normal em dois ciclos. O primeiro tem a duração de 4 anos e destinava-se a formar professores para atuar no primário. O segundo ciclo tem a duração de 3 anos e correspondia ao curso colegial ou secundário além de fornecer uma formação didático -pedagógica mais consistente. Esse curso funcionaria em escolas Normais ou em Institutos de Educação que contariam com jardins de infância essas escolas-laboratório foram dispensadas, oferecendo uma formação de caráter mais conteudista e menos didática-pedagógica. |

| | |
|--|--|
| | <p>Cabe ressaltar que esse modelo com escolas anexas está referenciado no exemplo paulista que se estabeleceu após a reforma geral da instrução pública de 1890 (Decreto-lei nº27/1890).</p> |
| <p>Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p> | <p>Atribuiu ao Curso Normal em nível médio a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados às escolas primárias e dos jardins de infância.</p> |
| <p>Lei nº. 5.540/1968</p> | <p>Instituiu a Reforma Universitária promovendo uma formação de caráter tecnicista e voltada ao mercado e trabalho.</p> <p>Cabe ressaltar que durante a vigência dessa lei, a formação do pedagogo possuía ênfase especialista, mantendo a questão da docência para as séries iniciais a cargo das Escolas Normais. Todavia, apesar de não receber a formação específica, era possível ao pedagogo atuar nessa etapa de ensino, tendo em vista que este profissional era habilitado para formar professores das séries iniciais.</p> |
| <p>Lei nº 5.692/1971</p> <p>Parecer nº. 349/1972</p> | <p>Com essa nova lei instituiu-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau extinguindo-se as Escolas Normais. Regulamentada pelo parecer n. 349/72, a habilitação específica do magistério passa a ser organizada em duas formas: uma com a duração de três anos, habilitando a lecionar até a 4ª série; e outra</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.</p> <p>Além disso, essa lei:</p> <p>“previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.” (SAVIANI, 2009 p. 147)</p> <p>Outro diferencial é que a partir dessa legislação a formação dos administradores, supervisores demais especialistas em educação, far-se-ia em nível superior.</p> |
| Lei n.º7.044/1982 | <p>Altera o artigo n. 30 da lei 5.692/71 mantendo a Habilitação do Magistério, mas introduzindo outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive dando margem ao retorno das Escolas Normais.</p> |
| Parecer CNE nº. 161/1986 | <p>Remodela os Cursos de Pedagogia que passam a oferecer formação para a docência nas de 1º a 4ºsérie.</p> |
| Lei nº. 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | <p>Cria os Institutos Superiores de Educação para oferecerem o Curso Normal Superior, cujo foco é a exclusividade à formação docente estabelecendo-o como alternativa mais aligeirada aos cursos de Pedagogia.</p> <p>Aponta para a necessidade da promoção de Programas de Formação Continuada para</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>professores, oferecida também pelos Institutos Superiores de Educação.</p> <p>Propõe a formação em nível superior para a Educação Básica, mas ainda admite como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio pelas escolas Normais.</p> |
| Resolução CNE/CP nº. 1/1999 | <p>Propõe outra organização da estrutura formativa dos cursos de formação docente de caráter mais orgânico e flexível. Exige qualificação em nível mestrado, doutorado e experiência na Educação Básica para os docentes formadores, além da participação coletiva na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.</p> |
| Resolução CNE/CP nº2/1999 | <p>Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de docentes em nível médio, na modalidade normal, propondo a duração do curso em 3.200 horas distribuídas em 4 anos letivos, ou em 3 anos caso o normalista opte pela jornada integral.</p> |
| Decreto nº 3.276/1999 | <p>Estabelece a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais.</p> |
| Decreto nº 3.554/2000 | <p>Altera a expressão “exclusiva” presente no decreto anterior por “preferencialmente,” permitindo dessa forma que os cursos de Pedagogia possam formar esses professores.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Parecer CNE nº 09/2001</p> | <p>Institui novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores das Escolas Básicas.</p> <p>Segundo Castro (2007), essas diretrizes:</p> <p>(...) apresentam parâmetros que ampliam o processo de formação do professor, no sentido de prepará-lo para lidar com as diversidades políticas e sociais inerentes ao processo pedagógico, e têm como ponto central o desenvolvimento de competências e habilidades. (CASTRO, 2007, p. 213)</p> |
| <p>Resolução CNE/CP nº.2/2002 - Diretrizes Curriculares para Formação de Professores.</p> | <p>Postulam que as aprendizagens devem ser orientadas pelo princípio da “Ação-reflexão-ação a resolução de problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BORGES et.al. 2011)</p> <p>Essas diretrizes também mencionam a ênfase na interdisciplinaridade e na prática, que deverá permear toda a formação do professor.</p> |
| <p>Resolução CNE/CP nº1/2006</p> | <p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, afirmando que este curso se destina à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos Normais em nível médio, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas referentes aos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>Essas diretrizes também organizam a carga horária do curso, destinando 300 horas de</p> |

| | |
|---|---|
| | estágio supervisionado que deveriam ser realizados prioritariamente na E.I e nos anos iniciais do E.F., além das 100 horas de atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (iniciação científica, monitoria e extensão). |
| Lei nº11.502 /2007 | Atribui a Capes a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. |
| Lei nº 1. 738/2008 – Lei do Piso salarial do profissional da educação Básica. | Institui e regulamenta o piso salarial dos professores. À época da legislação o piso era de R\$ 950,00 para o profissional que possuísse formação em nível médio. |
| Decreto nº. 6.755/2009 - Política Nacional de Formação de Professores | <p>Dispõe sobre a atuação da CAPES para o fomento da formação inicial e continuada, em regime colaborativo entre União, estados e municípios.</p> <p>Cria dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.</p> <p>Propõe a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as Redes de Ensino da Educação Básica.</p> <p>Atribui ao MEC a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações formativas e programas por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores.</p> <p>Cria o PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Este é um plano de formação emergencial e destina-se para oferecer aos</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>professores em exercício nas redes públicas de Ensino cursos de Formação Inicial em nível superior, além de cursos de formação continuada.</p> |
| <p>Decreto-lei nº 7.219/ 2010</p> <p>Regulamentado pela Portaria 096/2013</p> | <p>Institui o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Esse programa, atualmente, é subsidiado pela Capes e pretende melhorar a formação inicial dos futuros professores promovendo, entre outras coisas, um maior contato e convivência com o cotidiano da Educação Básica buscando amenizar a separação entre teoria e prática.</p> <p>Permite que o PARFOR seja oferecido também por Instituições Superiores de Ensino particulares e privadas.</p> |
| <p>Parecer CNE/CP nº2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.</p> | <p>Regulamenta a formação inicial e continuada dos professores da educação Básica.</p> <p>Amplia para 400 horas, o tempo destinado à prática como componente curricular, corroborando que esta deve ser distribuída ao longo do processo formativo. Também amplia para 400, as horas dedicadas aos estágios e propõe 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. Este parecer também determina que tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total dos cursos de licenciatura.</p> |
| <p>Parecer CNE/CP nº 22/2019_ Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base</p> | <p>Revisa e atualiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Estabelece a base</p> |

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

comum para formação inicial de professores da Educação Básica.

Em virtude da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, homologada em 2017, este parecer determina que os cursos de licenciaturas devem conter no mínimo 3.200 horas, das quais 1.600 devem ser destinadas a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas da BNCC e ao domínio pedagógico desse conteúdo. Além disso, essas formações devem reformular-se assegurando ao futuro professor uma competência profissional articulada em três dimensões, a saber: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

O texto determina ainda que 800 horas se destinam à base comum da formação docente, que compreende conhecimentos científicos, educacionais, didáticos e pedagógicos que fundamentam a educação.

Quanto aos cursos de Pedagogia, o parecer determina que devem ter no mínimo 3.600 horas. Esses cursos continuam habilitando para exercer a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais e essas 400 horas a mais destinam-se ao aprofundamento para exercer funções administrativas e de gestão no âmbito educacional. Contudo, a experiência enquanto docente é pré-requisito para exercer

| | |
|--|--|
| | <p>essas funções de acordo com o inciso II do art. 61 da L.D.B.</p> <p>O quantitativo de 400 horas, destinados aos estágios e à prática pedagógica respectivamente, foi mantido.</p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observamos na tabela acima, a legislação que rege a formação inicial revela discontinuidades, mas expõe também inúmeras permanências. Ou seja, há um histórico de intermitências na legislação que rege esse tipo formação. Por conseguinte, pontuamos que apenas a existência de uma legislação não é capaz de mudar diametralmente os percursos a serem trilhados. Essa precisa estar minimamente de acordo com o contexto e com as expectativas educacionais do período em que foi elaborada para que não gere manifestos, resistências e descumprimentos que lhe exijam retificações ou mesmo revogações. Um dos exemplos mais consistente dessa afirmação são as Escolas Normais que possuem uma história de intermitências, mas ainda resistem em alguns estados brasileiros. Da mesma forma, insere-se nesse quadro de intermitência e resistência a constituição dos cursos de Pedagogia, cuja identidade foi e ainda prossegue alvo de disputas e discussões. Durante o tempo avaliado, esse curso sofreu diversas reformulações, chegando durante um breve período a deixar de oferecer habilitação para atuação nas séries iniciais. Nessa circunstância específica, cabe destacar o papel contundente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação _ ANFOPE, na luta para a construção de um currículo para os cursos de Pedagogia que lhe agregasse as características que atualmente o constituem.

Ainda sobre os aspectos da formação inicial, figura entre os pontos mais comentados na literatura⁴¹ a crítica à dissociação entre os conhecimentos teórico-práticos-metodológicos-didáticos-conteudistas que a circundam. Podemos sinalizar que parte dessa fragmentação se relaciona com a continuidade da cultura de formação 3+1. Tal modelo formativo surgiu nos anos de 1930 e consistia em acrescentar aos cursos bacharéis já existentes mais um ano de disciplinas referentes à educação. Esse padrão foi regulamentado em 1939 para os cursos de Pedagogia. Nesse sentido, observamos uma forte fragmentação entre os conhecimentos, relegando a formação didático-pedagógica a um segundo plano. Observa-se que mesmo após diversas mudanças na legislação, o espectro desse modelo parece cercear ainda hoje a formação

⁴¹ GATTI, 2010; HONÓRIO et al 2017; ANDRÉ et al 1999; ANDRÉ, 2013; LIBÂNEO, 2015

inicial de professores. Isso significa dizer que, apesar das constantes reformas e diretrizes referentes a formação docente, ainda é possível observar uma distância entre os conteúdos específicos que serão lecionados e os aspectos didático-pedagógicos que permanecem dissociados no cotidiano formativo. Podemos afirmar, entretanto, que tanto o PIBID quanto o PARFOR são programas que ajudam a dissolver essa dicotomia. O primeiro por constituir-se em uma experiência que favorece a vivência no cotidiano escolar, contrastando com a cultura formativa que prioriza apenas as faces teórico-conteudistas. E o segundo porque traz a professora e toda sua experiência e vivência diária construída no ofício para dentro das universidades, possibilitando outro olhar para esta formação, inclusive no que se refere ao papel do estágio supervisionado para consolidá-la.

Evidentemente, não está nessa dissociação a gênese ou a chave da questão da formação professores no Brasil, pois essa questão apresenta-se de forma complexa, elaborada, multifacetada e com uma variedade de atravessamentos políticos, econômicos e sociais. Todavia, sinalizamos que essa característica dissociativa da formação inicial pode auxiliar-nos na compreensão de alguns aspectos balizadores de como vêm se configurando os programas federais de formação continuada no contexto brasileiro. Nesse sentido, apontamos que esse quadro dissociativo poderá estar no cerne dos programas de formação continuada direcionados aos professores alfabetizadores que veremos a seguir.

3.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM RECORTE NOS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO (1990-2020)

Para a atual legislação⁴² brasileira, formação continuada é toda aquela além da formação mínima exigida para o exercício da profissão. Nessa perspectiva, esse conceito engloba tanto os cursos de pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, quanto os cursos que buscam oferecer qualificação, atualização, aprofundamento, aprimoramento profissional. Segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada configura-se como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar o cotidiano das instituições educativas, reafirmando o profissional do magistério como agente formador de cultura necessitando, portanto, ter acesso permanente às informações, vivências e atualizações culturais. Nesse sentido, essa categoria formativa não se restringe a cursos sistematizados, mas abarca outros

⁴² L.D.B. 9394/96, lei nº 11.741/2008, Decreto nº 8.268/ 2014, Parecer CNE/CP nº 2/2015.

momentos formativos como, por exemplo, os centros de estudos e reuniões pedagógicas realizadas em unidades escolares.

Sobre o tema, Gatti (2008) sinaliza que:

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites dos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional- horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, via internet etc.) (...). Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008 p.57)

A partir da década de 1990, a ideia de formação continuada integra-se às políticas de valorização profissional da carreira docente, buscando oferecer aperfeiçoamento teórico e prático, assim como a atualização de professores, gestores e funcionários das redes públicas de ensino. Desse modo, pontuamos que nesse período foram implementados programas de formação continuada direcionados à professores em exercício que, em resumo, consolidaram-se em cursos de curta ou média duração, realizados nas modalidades presencial ou a distância, que se realizaram por meio de tutorias e da leitura de materiais elaborados para seu desenvolvimento. Para os quais, comumente eram oferecidas bolsas de estudo e pesquisa destinadas a incentivar a participação de formadores, tutores, coordenadores para a realização das atividades de formativas.

Sobre esses programas Silva e Borges (2018) realizaram uma pesquisa detalhada concluindo que:

Visando transformar esta ação e colocar em prática a atualização e o desenvolvimento da qualificação docente, foram instituídos planos, programas e ações que objetivam sanar as dificuldades e a deformação do professor com formação inicial e em efetivo exercício. Para Gatti (2012), essas políticas podem ser qualificadas como compensatórias, que procuram alterar algumas situações e circunstâncias dos cursos formadores de professores, mas que ainda não atingiram o cerne do problema no coração das instituições. (SILVA e BORGES, 2018, p. 44)

Nesse mesmo caminho, Gatti (2008) defende que uma das características desse tipo de formação no Brasil é a de suprir a carência de uma formação pré-serviço em resposta a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores (GATTI. 2008 p. 58). Desse modo, esses programas parecem intentar complementar a formação considerada

deficiente dos profissionais atuantes nessa área, sobretudo no que se refere às práticas em sala de aula.

Com a implementação da LDBEN 9394/96, a formação em nível superior, oferecida pelas universidades sobretudo pelos cursos de Pedagogia, converte-se em epicentro da formação inicial de professores das séries iniciais. Como sinalizamos no subtópico anterior, factualmente, essa formação inicial possui uma certa fragilidade quanto às questões pedagógico-didáticas que apontam mais diretamente para o fazer docente, ou a prática pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2009) afirma que essa fragilidade é uma questão histórica que se relaciona com os espaços formativos e suas configurações. Desse modo, o autor defende que as universidades se centram em um modelo de formativo no qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, não preocupando-se com as características pedagógico-didáticas da formação. (SAVIANI, 2009 p.149) Ademais, o Brasil, possui um histórico de deficiências na formação inicial, além de pessoas sem formação específica exercendo a carreira docente e, portanto, as fragilidades da formação docente não se restringem ao espaço formativo em nível superior. Como já sinalizamos anteriormente, ilustrativo, nesse contexto, foi a criação do programa PROFORMAÇÃO lançado em 1999, três anos após a promulgação da LDBEN que ainda buscava formar em nível médio professores em exercício das séries iniciais de algumas regiões brasileiras., refletindo o quantitativo considerável de professores leigos que atuavam no cenário nacional.

Retomando as perspectivas de Silva e Borges (2018), Bernadete Gatti (2008) juntamente com as considerações de Saviani (2009), chegamos a três inferências sobre os programas de formação continuada de professores no Brasil:

- a) têm características compensatórias a formação inicial;
- b) possuem foco nos professores já em exercício;
- c) tendem ao modelo pedagógico-didático, posto que buscam influenciar diretamente as práticas pedagógicas de maneira a alterar as formas de ensino na sala de aula.

Poderemos confirmar essas inferências por meio da síntese sobre esses programas exposta no subtópico a seguir.

3.2.1. ASPECTOS DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Retomamos que essa pesquisa se delimita à formação continuada de professores alfabetizadores, centrando-se em os programas federais de formação. Dentro desse recorte, estabelecemos dois critérios para a análise, que ratificamos aqui:

- a) programas constituídos por uma carga horária de até 180 horas, abrangendo os cursos de extensão, qualificação e aperfeiçoamento e;
- b) programas que foram desenvolvidos no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

Inserem-se nesse recorte, seis programas de formação continuada. O resumo desses programas tem por objetivo apresentar cada um deles com base no que foi exposto em seus sites e materiais didáticos.

▪ **Parâmetros Curriculares em Ação_ Alfabetização.**

Criado em 1999 pela Secretaria do Ensino Fundamental, o PCN em Ação foi desenvolvido para ser realizado em um “contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (BRASIL, 1999 p. 9). Sua principal finalidade era auxiliar os profissionais atuantes no ensino fundamental, na Educação Infantil, na Educação Indígena e na Educação de Jovens e Adultos a identificarem as ideias nucleares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais adaptando-as às demandas locais. Atuavam nesse programa como agentes formadores o coordenador-geral e o coordenador de grupo.

A função prioritária do coordenador-geral era articulação entre a equipe formativa da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação com os coordenadores de grupo. Ele acompanharia de 16 a 20 grupos de trabalho, divulgando o programa aos diretores das escolas, organizando esses agrupamentos de estudos e avaliando o desenvolvimento do programa por meio da organização um caderno de memórias do projeto. Os coordenadores de grupo trabalhavam diretamente com os professores das unidades escolares e poderiam ser professores universitários, técnicos da secretaria municipal, supervisores, diretores, coordenadores escolares ou professores que estivessem atuando em sala de aula. O importante era que esses coordenadores deveriam ser pessoas

que “gozassem do reconhecimento dos professores” (BRASIL, 1999 p. 12) e que possuíssem disponibilidade para atuar na organização e na orientação dos grupos.

A formação era dividida em módulos e valorizava os vídeos da Tv escola como suporte para a formação de professores. Esses módulos apresentavam atividades específicas, expectativas de aprendizagem bem definidas e possuíam uma estrutura fixa e detalhada para o desenvolvimento dos encontros formativos, especificando inclusive quanto tempo deveria levar cada atividade a ser desenvolvida nos encontros presenciais. Para cada etapa ou modalidade de ensino foram desenvolvidos um conjunto de módulos específicos com cargas horárias diferenciadas. A Educação Infantil possuía 11 módulos totalizando 172 horas, o Fundamental I (1º a 4º série) 12 módulos e 156 horas, fundamental II (5º a 8ª série) 10 módulos e 160 horas e para a Educação de Jovens e Adultos foram disponibilizados 8 módulos gerando uma carga horária de 104 horas.

Havia também as “Lições de casa” que se configuravam como tarefas para serem desenvolvidas nas escolas ou por meio da seleção de materiais para serem socializados nos demais encontros. Cada professor participante deveria ter um caderno de registro pessoal detalhado das atividades desenvolvidas.

A alfabetização possuía um módulo específico que totalizava 32 horas de formação. Tinha por finalidade “Demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido” (BRASIL, 1999 p. 21). Nessa perspectiva, concebe a alfabetização como “(...) uma atividade de análise e reflexão sobre a língua.” (BRASIL, 1999 p. 102) Segundo o material disponível, esse módulo não se restringia a uma etapa de ensino, mas buscava trazer pressupostos teóricos, diretrizes e atividades passíveis de serem replicadas em qualquer ano ou modalidade de escolaridade.

Através de vídeos e textos procurava-se incentivar os professores a alfabetizar por meio de diferentes gêneros textuais e da apresentação do alfabeto. A concepção de alfabetização do programa foi norteadada pelo estudo das hipóteses de escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro. Nesse sentido, apresentava-se um estudo detalhado sobre essas hipóteses, explicitando como interpretar e realizar uma sondagem de leitura e escrita por meio da “Psicogênese da Língua Escrita⁴³” sugerindo-se uma série de atividades vinculadas a esse

⁴³ Em Psicogênese da língua escrita, Emília Ferreiro considera que o processo de aquisição da leitura e da escrita passa por quatro hipóteses distintas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Cada uma das hipóteses

pressuposto teórico de forma a orientar tanto o planejamento dos professores quanto suas aulas.

▪ **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

Desenvolvido em 2001, pela Secretaria do ensino fundamental, o PROFA é “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001 p.5). O público-alvo incluía professores do ensino fundamental, da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos. Poderiam ser oriundos das redes públicas ou de organizações não governamentais (ONGS), desde que garantidas as condições para a execução do curso. Foi planejado para ser desenvolvido anualmente e aberto a outros profissionais da educação que desejassem aprofundamento na área. Tinha por finalidade “oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (idem, p. 5)

O texto de apresentação do programa expõe um levantamento histórico sobre a alfabetização e o fracasso escolar, demonstrando que as taxas de aprovação na primeira série do ensino fundamental eram inferiores a 50% no período que abrange 1956-1998, o que refletia em altos índices de evasão escolar. Esse texto aborda também a questão da implantação dos ciclos de alfabetização na rede pública como projeto de correção de fluxo nas redes de ensino. Por fim, trata da formação de professores pelo viés da competência profissional:

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis. (BRASIL, 2001, p.18)

Da mesma forma, apresentação do programa destaca as deficiências da formação inicial pontuando as características compensatórias que a formação continuada tem assumido no Brasil:

As práticas de formação inicial e continuada de professores, de modo geral, não se orientam por objetivos desse tipo. O modelo de formação profissional que foi se tornando convencional é basicamente teórico, tem como foco exclusivo a docência, desconsidera os "pontos de partida" dos professores, privilegia o texto escrito como meio de acesso à informação, não valoriza a prática como importante fonte de

remete a construção da escrita em diferentes “fases”, desde a compreensão da escrita como espécie de figura até entendimento da escrita através do uso de letras para escrever e da correspondência fonética.

conteúdos da formação, prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso), não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação das competências profissionais. Portanto, não favorecem o desenvolvimento de competências profissionais, tal como definidas neste documento.

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão – no caso do professor, é o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas suas funções profissionais. (BRASIL, 2001, p. 18)

Por conseguinte, os organizadores do programa apontam que o PROFA surge em resposta ao contínuo fracasso das escolas brasileiras em alfabetizar, sinalizando que, além da valorização da carreira docente e da melhoria da infraestrutura, um dos pontos essenciais para redução desse fracasso é a formação de professores.

Os agentes responsáveis pela execução do curso eram o coordenador-geral e os coordenadores de grupo. O coordenador-geral deveria participar dos encontros com a Equipe Técnica responsável do MEC para formar os coordenadores de grupo que atuavam diretamente com os professores. As secretarias de educação que aderissem ao programa deveriam liberar os formadores por pelo menos 20 horas semanais para o planejamento das atividades.

O curso possuía a carga horária de 160 horas distribuídas em três módulos. Esses módulos possuíam certa rigidez estrutural com objetivos específicos e expectativas de aprendizagem bem definidas. O primeiro módulo destinava-se a apresentação e estudo dos pressupostos teóricos do curso e da didática adotada para a alfabetização. Os demais módulos centravam-se em propostas didáticas. 75% dessa carga horária era destinada às atividades presenciais e 25% correspondiam ao trabalho pessoal, que se referia ao estudo e à produção de textos e materiais a serem socializados nos encontros semanais, com cerca de 4 horas de duração. Os recursos utilizados eram uma coletânea de textos teóricos e literários de leitura obrigatória e os programas de vídeo produzidos para o curso que expunham situações didáticas ajustadas às necessidades dos alunos.

Tal como os PCN em Ação, o PROFA se caracteriza por uma metodologia baseada na resolução de problemas e tem como principal referencial teórico o socio-construtivismo pautado na Psicogênese da língua escrita. Concebe a alfabetização como “processo de ensino aprendizagem do sistema alfabético de escrita.” (BRASIL, 2001, p.7) Contudo, ressalta que “já não seria mais possível compreender a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons” e que quando a alfabetização foca:

apenas no ensino do que as letras representam e desconsidera os usos e formas de língua escrita, a escola fabrica “analfabetos funcionais”: indivíduos que compreenderam o funcionamento do sistema de escrita, mas que não sabem pôr em uso, não sabem ler nem escrever de fato (BRASIL, 2001, p. 13)

Nesse contexto, os módulos do curso fazem menção e tratam do conceito de letramento buscando defini-lo diferenciando-o da alfabetização. Nesse sentido, possuem foco no uso de diferentes tipos de texto interligados às práticas sociais de leitura e escrita e à compreensão de sua função social como elementos essenciais para a aprendizagem.

▪ **Pró-Letramento**

Segundo o site oficial do programa,⁴⁴ o Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Era constituído pelos cursos de “Alfabetização e Linguagem” e pelo curso de “Matemática.” Foi produzido em 2007 pelo MEC em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação continuada. Dentro da estrutura organizacional estava expressa a colaboração entre o Ministério da Educação, as universidades e os sistemas de ensino. O público-alvo eram os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental.

O curso possuía uma carga horária de 120 horas divididas em atividades presenciais e a distância distribuídas em um intervalo de 8 a 12 meses. Desse modo, funcionava na modalidade semipresencial utilizando-se de vídeos, material impresso e atividades que eram acompanhadas pelos orientadores de estudos, também chamados de tutores.

Os objetivos desse programa incluíam oferecer suporte às ações pedagógicas, propor situações que incentivassem a reflexão, a construção do conhecimento docente e desencadear a formação continuada em rede, promovendo uma cultura de formação continuada nas escolas.

O Guia Geral do curso reeditado em 2012, ressalta que a “formação continuada é uma exigência da atividade profissional do mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (BRASIL, 2012, p. 1) Nesse sentido, aponta para uma formação continuada de caráter reflexivo articulando formação e profissionalização.

O programa era constituído pelos seguintes agentes formadores: o coordenador -geral que deveria ser vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do

⁴⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

programa; o formador que deveria ser vinculado a universidade e era responsável pela formação dos orientadores de estudo; o coordenador administrativo que seria um profissional da Secretaria de Educação responsável pela articulação entre as IES e a secretaria de educação do município; o orientador de estudos que estaria em contato direto com os professores-cursistas e deveria ser um professor efetivo do município e indicado pelas secretarias de educação com base em sua experiência profissional e formação acadêmica; e o professor-cursista que deveria estar atuando como regente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Para o curso de Alfabetização e Linguagem, os orientadores de estudo deveriam possuir licenciatura em Letras ou Pedagogia e participar da formação oferecida pelo programa que incluía o Seminário Inicial do Programa, os Seminários de Acompanhamento e o Seminário de Avaliação Final do Programa, totalizando 180 horas de formação. Além disso, esse orientador deveria ter atuado em sala de aula por no mínimo 5 anos, podendo responsabilizar-se por no máximo 25 professores-cursistas.

A maioria do material utilizado pelo programa foi organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Estava dividido em 7 fascículos que buscavam apresentar os conceitos e concepções fundamentais do processo de alfabetização, sistematizando quais capacidades deveriam ser desenvolvidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Buscava também apresentar os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando que apesar de a alfabetização ser compreendida como a aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita, historicamente o termo passou a significar não apenas esse processo de ensino-aprendizagem, mas passou a abranger também os usos da leitura e da escrita na sociedade. Nesse sentido, o texto do programa define que os termos “alfabetismo funcional” e “letramento” surgem em resposta a demanda de designar os usos da leitura e da escrita em práticas sociais. O material tem forte influência dos estudos de Emília Ferreira, mas também traz a discussão os estudos sobre o Letramento trazendo como referencial teórico textos de nomes de relevo sobre o tema como Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Enfatiza que há a necessidade de que o aluno domine as relações grafema e fonema e que para isto é preciso um ensino explícito dessas relações. Valoriza a avaliação diagnóstica e o monitoramento das aprendizagens e propõe modelos de atividades para serem realizadas com os alunos em sala de aula geralmente utilizando-se de diferentes gêneros textuais.

Outro ponto a ser destacado é a existência de um fascículo complementar com orientações para preparar os alunos para realizarem avaliações do SAEB, como a Prova Brasil.

Esse fascículo trazia a matriz de referência, exemplos de questões e como auxiliar os alunos a responderem questões similares às apresentadas nas avaliações.

▪ **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) _ Alfabetização.**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado em 2012 e tinha como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica e pela Diretoria de Apoio a Gestão Educacional para atender a Meta 5 do PNE que consistia em alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Segundo o caderno de apresentação do programa, o PNAIC é “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.” (BRASIL, 2012 p.5)

O programa esteve em vigência entre 2012-2018. O eixo da formação continuada foi concebido de forma interdisciplinar, mas possuía ancoragens específicas. Desse modo, além do PNAIC- Alfabetização (2013-2014) também foram elaborados o PNAIC-Matemática (2014-2015) e PNAIC-Ciências (2015-2016), todos voltados para o ciclo de alfabetização. Do mesmo modo, foram desenvolvidos o PNAIC- Educação no Campo, o PNAIC – Educação Infantil, e o PNAIC voltado para Educação Inclusiva. Neste resumo nos ateremos às diretrizes do PNAIC- Alfabetização.

O PNAIC- Alfabetização, apoiava-se em quatro eixos de atuação: 1. formação presencial de professores e orientadores de estudos; 2. distribuição de materiais didáticos obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão controle social e mobilização. Os agentes envolvidos diretamente na oferta dos cursos eram: os coordenadores gerais; coordenadores adjuntos da formação; supervisores de curso; os formadores dos orientadores de estudo; os orientadores de estudo; os coordenadores pedagógicos e; os professores alfabetizadores. Além disso, havia uma equipe de apoio nas universidades formadoras.

Foram ofertados quatro cursos em turmas distintas organizadas de acordo com o ano de escolaridade em que os docentes atuavam. Um desses cursos destinava-se a professores de classes multisseriadas ou multietapas. A carga horária dos orientadores de estudo era de 200 horas distribuídas em cursos, encontros formativos e seminários. Esse orientador deveria ser docente efetivo do município e preferencialmente ter participado do Pró-Letramento. O curso oferecido para os professores-alfabetizadores consistia em encontros presenciais mensais, o

seminário final e em atividades extraclasse totalizando 120 horas. Um diferencial é que esse programa previa o pagamento de bolsas financiadas pelo FNDE para todos os participantes, inclusive para os professores-alfabetizadores.

A concepção de alfabetização do Pacto dialoga e baseia-se no letramento assemelhando-se a do programa que lhe antecedeu, demarcando que:

(...) já não se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se que na mais tenra idade, a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais (...) (BRASIL, 2012 p.26)

Nesse sentido, o material ainda define:

(...) a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade (...) (BRASIL, 2012, p.17)

O documento também sinaliza que o trabalho pedagógico do alfabetizador consiste ensinar de forma sistemática o Sistema de Escrita Alfabético levando em conta os conhecimentos oriundos das diferentes áreas do conhecimento e utilizando-se da ludicidade. Quanto à formação de professores, pontua que essa deverá ser contínua, para além graduação. Ademais, expressa textualmente que “Uma das possibilidades de superação das dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” (BRASIL, 2012, p.27).

Reconhecendo textualmente a troca de experiências como elemento formativo.

▪ **Mais Alfabetização**

O Mais Alfabetização foi criado em 2018 pela Secretaria de Educação Básica em conjunto com Diretoria de Currículo e Educação Integral e a Coordenação-Geral de Ensino Fundamental. Segundo o manual operacional do programa, consiste em uma estratégia do MEC que visa “fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2018, p.3) Esse material aponta que o Mais Alfabetização surgiu em resposta aos resultados da ANA que sinalizavam que mais de 50% dos alunos ao final do

terceiro ano do ciclo de alfabetização apresentavam “níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática)” (idem, p.3).

O Programa foi financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola_ PDDE e teve a duração inicial prevista de seis meses em 2018 e de oito meses em 2019 totalizando 14 meses. Seus atores eram o Professor Alfabetizador, o Assistente de Alfabetização, o Gestor da Unidade Escolar, o Coordenador da Rede estadual ou municipal e o Secretário de Educação. Consistia em amparar as unidades escolares no processo de alfabetização, garantindo apoio adicional por meio dos assistentes de professores alfabetizadores, prioritariamente em turno regular, por um período de cinco horas semanais para escolas não vulneráveis e de dez horas para as vulneráveis. Os critérios que determinavam a vulnerabilidade das escolas eram: mais de 50% dos alunos terem obtido resultados insuficientes na ANA e; escolas que apresentassem Nível Socioeconômico muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira_ INEP.

O programa previa ações de monitoramento por meio do sistema de testes desenvolvido pelo Centro de Política Públicas e Avaliação em Educação_ CAEd, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Esses testes tinham por base as matrizes de referência e o modelo organizacional das avaliações externas, consolidando-se em três tipos distintos: avaliações diagnósticas ou de entrada; avaliações formativas ou de processo; e a avaliação final. Além disso, também eram previstas visitas técnicas nas escolas e flexibilidade para as redes de ensino promoverem encontros formativos presenciais organizados pelas Secretarias de Educação.

As escolas e os professores alfabetizadores possuíam autonomia para receber ou não os assistentes de alfabetização. Para essa tomada de decisão era necessário o registro em ata justificando a opção. Esses assistentes eram responsáveis por realizar as atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador e mensalmente deveriam postar relatórios sobre essas atividades na plataforma de monitoramento do programa. O regime de contratação era de caráter voluntário, contudo era previsto o pagamento de um valor fixo de ressarcimento de despesas para os assistentes de acordo com a quantidade de turmas e alunos assistidos. O processo seletivo para contratação deveria ser definido pelas redes de ensino. Todavia, cabe destacar que essas redes deveriam buscar o diálogo com as IES locais para que esses assistentes fossem preferencialmente egressos ou graduandos dos cursos de licenciatura, principalmente oriundos dos cursos de Pedagogia. Dessa

forma, intentava-se colaborar com a formação inicial desses futuros profissionais. Esse assistente também poderia ser um professor da rede cuja carga horária regular não fosse superior a 20 horas semanais.

A formação ocorreu através de uma plataforma virtual que viabilizava um curso na aba denominada “Desenvolvimento Profissional.” Todos os atores do programa deveriam realizá-lo de acordo com sua função. Para os professores alfabetizadores, o curso contabilizava 40 horas divididas em três módulos com avaliações parciais em múltipla escolha e uma avaliação final. O módulo 1 buscava explicitar o conceito de alfabetização veiculado pelo programa; o módulo 2 consistia em auxiliar na apropriação dos resultados das avaliações mediadas pelo CAEd; e o módulo 3 buscava apoiar o planejamento pedagógico com base no estabelecimento de metas, sugerindo a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. Nessa plataforma, também havia “abas” para cadastrar a avaliação dos estudantes e visualizar os resultados das avaliações diagnósticas. Assim, o foco desse curso era treinar os professores para interpretar os instrumentos de monitoramento e a partir dessas interpretações elaborar estratégias para melhorarem o desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

A concepção de alfabetização era fundamentada em um recorte da BNCC e privilegiava a consciência fonológica, tal como demonstra o fragmento extraído do módulo virtual do curso:

Em relação ao processo de alfabetização, o documento destaca a importância de se aprofundar as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Para a Base, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem, perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2019. s/p)

De acordo com os materiais do programa, considera-se como alfabetizado o estudante que compreende o funcionamento do sistema alfabético de escrita, possui autonomia na leitura apropriando-se de estratégias de produção de textos. Também trata da alfabetização matemática compreendendo-a como a capacidade de solucionar problemas através do raciocínio. Nesse sentido, o programa compreende a alfabetização como “alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, que fundamentalmente, o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse processo” (BRASIL, 2018, p. 4)

- **Tempo de Aprender**

O programa Tempo de Aprender foi criado em 2019 com intuito de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Possuía um amplo espectro de atuação compreendendo o conjunto de 14 ações organizadas em 4 eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais da alfabetização. Foi financiado pelo PDDE-Alfabetização que era destinado à implementação de projetos pedagógicos, desenvolvimento de atividades educacionais, em pequenos reparos na infraestrutura física da escola e na aquisição de material de consumo. O programa também previa parceria com universidades portuguesas mediada pela CAPES para a realização de intercâmbios para professores alfabetizadores, fazendo parte da Política Nacional de Alfabetização, que segue em vigência no corrente ano⁴⁵.

Segundo o site⁴⁶ de apresentação, a PNA surge como um esforço do MEC para melhorar os resultados e os processos de alfabetização no Brasil. Para sua elaboração foi constituído um grupo de trabalho que realizou audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) juntamente com alguns pesquisadores sobre a alfabetização. Segundo os materiais do programa, foram realizadas experiências exitosas em alguns estados brasileiros que basearam a proposta de alfabetização apresentada no “Tempo de Aprender.” Essa proposta também foi construída com base na “ciência cognitiva de leitura” e desse modo, os idealizadores afirmavam que estavam buscando construir uma alfabetização baseada na ciência e em parceria com universidades internacionais. Segundo o site oficial:

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (Nadalin, C.F. P. Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>>

O eixo da formação continuada desenvolveu-se por meio da oferta de cursos online disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC. Esses cursos tinham por público-alvo professores, coordenadores pedagógicos,

⁴⁵ A escrita dessa tese ocorreu no biênio 2021-2022

⁴⁶ <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>

diretores escolares e assistentes de alfabetização, mas que poderiam ser realizados por qualquer cidadão:

Embora se destinem prioritariamente ao último ano da educação infantil e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, os materiais têm sido utilizados também por familiares, durante o período de isolamento social, como apoio à alfabetização. Além disso, todos os conteúdos podem servir como reforço para crianças em idades mais avançadas, especialmente aquelas do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL / Sealf. 2021, p.10)

Além dos cursos, foram viabilizados recursos digitais pelo Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA).

Aos professores alfabetizadores, foram destinados 3 cursos: o “Curso online de Práticas de Alfabetização” organizado em 8 módulos e com carga horária de 30 horas; o “Curso online de Produção de Texto” organizado em 12 módulos e carga horária de 120 horas; e o “Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetização Baseado na Ciência _ ABC” com 4 módulos e carga horária de 180 horas. Em resumo, nessas formações eram apresentadas estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas direcionadas ao último ano da pré-escola e ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental. Tais estratégias seguem um passo a passo que é passível de adaptação conforme o contexto escolar ou familiar em que estão sendo desenvolvidas. Centralizavam a alfabetização por meio da consciência fonêmica e o enfoque estava no ensino do aspecto notacional da leitura e da escrita.:

A consciência fonêmica e o princípio alfabético são, portanto, elementos fundamentais na alfabetização. Em geral, quando as crianças dominam a consciência fonêmica, o aprendizado do princípio alfabético é mais efetivo e fácil. Por outro lado, o conhecimento do princípio alfabético é favorecido, quando ensinado de modo concomitante e associado à consciência fonêmica. (BRASIL/Sealf. 2021, p.80.)

O curso “Práticas de Alfabetização” buscava introduzir uma alfabetização com base no método fônico nas salas de aula. O material produzido para o curso foi desenvolvido pelo Florida Center for Reading Research (FCRR), da Universidade Estadual da Flórida, situada nos Estados Unidos e adaptado por especialistas brasileiros para o nosso idioma. O curso também apresentava cerca de 70 atividades que a princípio estavam disponíveis por meio do SORA. Foram elaborados vídeos que buscavam reproduzir a “modelagem em sala de aula” de modo a facilitar a reprodução do método pelos docentes. As instruções continham, inclusive exemplos de falas que os docentes deveriam reproduzir ou adaptar, apresentadas como estratégia de ensino:

A dinâmica da estratégia é simples:

- primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo;
- depois faz o mesmo processo junto com os alunos;

- então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor;
 - por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual.
- (BRASIL/ Sealf. 2021, p.17)

Outro ponto de destaque do material era o predomínio da ideia de que para o ensino da leitura e da escrita era preciso mais que expor os alunos aos textos escritos, pois a aprendizagem não se daria de forma natural, como ocorre com a fala e, portanto, seria necessário um “ensino explícito e sistemático, gradativamente do simples ao complexo” (BRASIL/ Sealf.p.71). Desse modo, a titulação dos capítulos do manual de práticas era expressiva quanto aos aspectos considerados essenciais à alfabetização pelo programa: “Introdução”, “Aprendendo a Ouvir”, “Conhecimento Alfabético”, “Fluência”, “Vocabulário”, “Compreensão” e “Produção de Escrita”.

O material também afirma que:

O objetivo da alfabetização é ler com compreensão. Mas é também, como contraparte, escrever de forma compreensível, proficiente e independente. Por isso, as atividades de escrita são parte fundamental na formação do aluno. Escrever, inicialmente, significa transitar entre o código oral — dos fonemas — e o escrito — dos grafemas (BRASIL/ Sealf. 2021 p.227)

E que para “ser considerado alfabetizado, não é suficiente saber ler textos. É necessário também expressar-se por meio da escrita” (idem p.16). Chama-nos atenção também a retomada das atividades preparatórias para escrita por meio do “treinamento” da “coordenação motora fina” por meio do tracejar formas, e pontilhados como elemento necessário à escrita e à alfabetização:

Para escrever com clareza, é necessário, em primeiro lugar, desenvolver habilidades motoras. O lápis pode ser uma ferramenta nova para as crianças. Segurá-lo, movimentá-lo e pressioná-lo corretamente deve ser praticado. Nada disso é trivial. Nesta estratégia os alunos traçam diferentes formas. Assim, eles desenvolvem força nos braços, nas mãos e nos dedos. Além disso, treinam a percepção visual e a coordenação motora.

Esta estratégia é fundamental para que as crianças tomem consciência da postura, dos espaços no papel e da direcionalidade da escrita. Elas vão adquirir mais força e desenvolver a coordenação motora fina. Por essa razão, pratique, com bastante frequência, essa atividade. Use de modo variado linhas retas e curvas, traçadas ou pontilhadas. (idem. p. 230-231)

O curso “Prática de Produção de Texto” é uma reformulação do curso de capacitação “Ativando a Linguagem: Português Através de Módulos,” elaborado pelo professor Eurico Back, que originalmente havia sido oferecido para docentes atuantes de 1ª a 4ª série do 1º grau do estado do Paraná. Consistia em fornecer:

(...) um grande repertório de estruturas frasais e toda uma gama de recursos estilísticos, essa didática proporciona ao cursista, por exemplo, os meios de que necessita para refletir sobre os fatos de uma notícia e relacioná-los entre si. Além disso, facilita a organização do raciocínio, conferindo-lhe segurança e clareza. Ao mesmo tempo, desperta a criatividade e a expressividade e aprimora a produção textual do estudante. (BRASIL/Sealf. 2021, p.6)

Oferecido na modalidade à distância, possuía uma dinâmica em que o próprio cursista resolveria os exercícios e os corrigiria a partir de um gabarito, adotando o “princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcance o mesmo automatismo da fala” (idem. p.6). Desse modo, através da construção de frases buscava-se promover a aprendizagem de forma “natural” de elementos gramaticais, como concordância, regência etc. Para os idealizadores do curso, dessa maneira seria possível reforçar a proficiência dos professores no uso da língua portuguesa e na produção de textos resultando em uma melhoria na qualidade do ensino.

O curso ABC- Alfabetização Baseada na Ciência integra o Programa de Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Além do curso a distância, viabilizado pela AVAMEC, o programa prevê um curso presencial para professores em Portugal, com o objetivo de implantar as aprendizagens lá adquiridas no Brasil, por meio de professores multiplicadores. O material foi elaborado por autores filiados à diversas universidades predominantemente portuguesas que se basearam em experiências “exitosas” fundamentadas na “Ciência Cognitiva da Leitura.” Consiste em uma coletânea de artigos que tem por base a Política Nacional de Leitura de Portugal, que segundo os autores, obteve êxito nas avaliações externas, sobretudo no Programa Internacional de Avaliação de Alunos_ PISA. Em leitura dos artigos, depreendemos que essa ciência se concentra na consciência fonológica e no método fônico para o ensino da leitura e da escrita.⁴⁷

Os idealizadores desse material fazem distinção e procuram definir como compreendem os termos alfabetização e letramento (literacia):

Apesar de ser frequente os leitores competentes encararem a leitura como uma atividade simples e natural, na verdade trata-se de uma competência complexa, com muitas dimensões refletidas nos diferentes conceitos que lhe estão associados: alfabetização, literacia, práticas ou hábitos de leitura. O

⁴⁷ Consciência fonológica e consciência fonêmica são termos que se referem-se à habilidade do falante em reconhecer e manipular os elementos constitutivos da sonoridade da fala. A consciência fonológica é mais abrangente e relaciona-se com a habilidade de estabelecer relações sonoras como construir rimas, seccionar as frases em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, favorecendo a generalização e a memorização das relações entre letras e sons. A consciência fonêmica é um conceito mais restrito, referindo-se principalmente à habilidade de reconhecer e manipular fonemas. Ambas as habilidades podem favorecer a decodificação e a aprendizagem da leitura e da escrita.

termo alfabetização é usado para designar a iniciação à leitura, ou seja, os procedimentos que permitem tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto, nos países que usam a escrita alfabética, considerando-se um primeiro patamar em um caminho que conduz à verdadeira leitura (Morais, 2013). Durante décadas o estudo da aprendizagem da leitura incidiu principalmente sobre a alfabetização, tema que continua a ser amplamente estudado e aprofundado (Morais, 1997, 2012, 2013; Byrne, 2013). A partir da última década do século XX o âmbito dos estudos sobre a leitura diversificou-se, abrangendo hoje os mais diversos domínios e proporcionando informação relevante acerca da leitura nas várias idades e etapas da vida (Alexander & Fox, 2010). (ALÇADA, 2021 p.15)

O conceito de literacia emergente engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. Esses elementos são considerados decisivos para a aprendizagem e dependem das experiências vividas tanto no contexto familiar como em contextos de creches e jardins de infância. (ALÇADA. 2021 p.16)

Segundo o manual do curso, a aprendizagem da “técnica de leitura” assume papel central, embora não exclusivo, para posterior aquisição de maiores níveis de letramento (literacia), justificando desse modo, a centralidade do ensino desse aspecto nas séries iniciais promovendo também a consolidação e expansão dessa habilidade para “níveis superiores” permitindo que a criança venha a transmitir e produzir conhecimentos. Ao professor é conferido a responsabilidade “de mobilizar métodos e técnicas de ensino que melhor garantam essa aprendizagem”. (TREIMAN, 2021 p.271)

3.2.2. OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO QUE CIRCUNDAM OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Atualmente no contexto brasileiro, há um certo consenso na literatura⁴⁸ quanto aos significados dos termos alfabetização em contraste ao termo letramento. Nesse enquadramento, a alfabetização geralmente é compreendida como a aprendizagem inicial dos aspectos notacionais do sistema alfabético de escrita e o conceito de Letramento⁴⁹ desloca-se para o uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

⁴⁸ SOARES (1999, 2006, 2011, 2018) ROJO (2009, 2015)

⁴⁹ Cabe ressaltar que nem todos os pesquisadores que discutem a alfabetização no Brasil, referem-se textualmente ao letramento. Existem grupos que inclusive questionam a validade do conceito e do uso desse termo no cenário brasileiro afirmando que está incluído no conceito de alfabetismo, o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Também, existem grupos que analisam a alfabetização por meio de outras perspectivas. Podemos citar aqui, como exemplo, as pesquisadoras Cecília Goulart e Ana Smolka que são

Para o censo demográfico até a década de 1940 era considerado como alfabetizado aquele que declarasse saber ler e escrever, o que muitas vezes era interpretado como a habilidade de escrever o próprio nome. Em 1950, amplia-se essa concepção para a habilidade de ler e escrever um bilhete, deslocando o conceito para uma prática de leitura e escrita, aproximando o conceito de alfabetização ao conceito de letramento. Soares (2004) aponta que a partir da década de 1990, a mídia obteve certa influência na popularização dos sentidos do que é estar alfabetizado no Brasil:

Já em 1991, a Folha de S. Paulo, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior.” Desqualificados, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, analfabetos funcionais. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples.” A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento. (SOARES, 2004, p.8)

Com ampliação das práticas de leitura e escrita na sociedade e o aumento das demandas socioculturais que exigem maior proficiência nessas habilidades, se observa uma gradativa ampliação nos sentidos do que é estar alfabetizado em cada contemporaneidade. Portanto, podemos afirmar que os sentidos que a alfabetização assume para as sociedades através dos tempos e espaços, podem refletir o contexto político, histórico e cultural da temporalidade em que foram desenvolvidos.

Nesse contexto, gostaríamos de refletir sobre as acepções que alfabetização adquiriu no período que estamos analisando, tendo por referência os materiais produzidos pelos programas de formação continuada investigados. A tabela a seguir procura explicitar uma síntese desses conceitos:

Tabela 4: Os sentidos da Alfabetização nos Programas de Formação Continuada

referências quando se trata da alfabetização sob a perspectiva discursiva. A ênfase desse modo de se pensar a alfabetização está na relação social e na prática dialógica, aproximando, assim, a alfabetização à análise do discurso. Por meio desse ponto de partida, não figura em suas estratégias o conceito de letramento, pois os enfoques teórico-metodológicos são diversos.

| <p style="text-align: center;">PROGRAMA</p> <p style="text-align: center;">ANO DE CRIAÇÃO</p> | <p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSA TEXTUALMENTE PELO PROGRAMA</p> |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">PCN em Ação/ Alfabetização</p> <p style="text-align: center;">1999</p> | <p>A alfabetização é “(...) uma atividade de análise e reflexão sobre a língua.” (BRASIL,1999, p. 102) Inclui o ensino do alfabeto. Norteados pela Psicogênese da língua escrita.</p> |
| <p style="text-align: center;">PROFA</p> <p style="text-align: center;">2001</p> | <p>A alfabetização é um “processo de ensino aprendizagem do sistema alfabético de escrita.” (BRASIL, 2001, p.)</p> <p>Expressa que a alfabetização não pode ser compreendida apenas como uma transcrição dos sons da língua.</p> <p>Propõe um ensino através de diferentes tipos de texto e inclui os conceitos de letramento e alfabetismo funcional, referindo-se aos usos da língua.</p> <p>Baseia o ensino na teoria da Psicogênese da língua escrita.</p> |
| <p style="text-align: center;">Pró-Letramento</p> <p style="text-align: center;">2007-2011</p> | <p>A alfabetização é compreendida como a aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita, mas o texto do programa sinaliza que historicamente o termo passou a significar não apenas esse processo de ensino-aprendizagem, mas passou a abranger também os usos da leitura e da escrita na sociedade.</p> <p>O material tem forte influência dos estudos de Emília Ferreiro, mas também traz a discussão os estudos sobre o Letramento trazendo como referencial teórico textos de nomes de relevo sobre o tema como Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares.</p> |

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">PNAIC/ Alfabetização 2012 -2017</p> | <p>Define “(...) a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade (...) (BRASIL, 2012, p.17)</p> <p>Contudo, pontua que:</p> <p>“(...) já não se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se que na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais” (BRASIL, 2012 p.26)</p> <p>Nesse sentido, reforça que a alfabetização deverá ser baseada no conceito de letramento.</p> |
| <p style="text-align: center;">Mais Alfabetização 2018</p> | <p>A alfabetização é o “alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo(...)”</p> <p>É um processo que ao final deve possibilitar aos estudantes a capacidade de compreender “o funcionamento do sistema alfabético de escrita, possuir autonomia na leitura apropriando-se de estratégias de produção de textos.”</p> <p>A concepção de alfabetização do programa é centrada na consciência fonológica.</p> |
| <p style="text-align: center;">Tempo de Aprender 2019</p> | <p>O termo alfabetização é usado para designar a iniciação à leitura, ou seja, os procedimentos que permitem tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto, nos países que usam a escrita alfabética, considerando-se um primeiro patamar em um caminho que conduz à verdadeira leitura. ALÇADA, 2021 p.15)</p> <p>A concepção de alfabetização é centrada na consciência fonêmica e induz o uso de um método fônico para a decodificação inicial das palavras. Alude a literacia emergente como uma espécie de preparação para a aprendizagem da “técnica de leitura” e da escrita.</p> |

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nesse levantamento e no que vem sendo discutido nos tópicos anteriores, é possível sustentar que, para esses programas prevalece o conceito de alfabetização como processo de ensino-aprendizagem do SEA, pois em todos eles os aspectos notacionais da língua escrita foram citados. A ênfase e a abordagem que cada programa afere a este aspecto é que costuma ser diferenciada. Entretanto, quando busca-se delimitar o que significa *ser alfabetizado*, isto é, o resultado dessa alfabetização, há um considerável deslocamento de foco: comumente entende-se por alfabetizado o sujeito que adquire a capacidade de ler e escrever diferentes tipos de textos e fazer uso da leitura e da escrita com proficiência em variadas práticas sociais.

Buscando compreender de que formas essas assertivas dialogam com os contextos histórico-educacionais e as práticas educativas, retomamos que, segundo Mortatti (2006), o período que abrange o final da década de 1980 até o início dos anos 2000 é marcado pela desmetodização das práticas alfabetizadoras. Isto é, as discussões anteriormente centradas entre métodos de marcha analítica ou sintética cujo enfoque estava sobretudo no ensino e no aspecto notacional da língua escrita, perdem espaço para práticas referenciadas na psicogênese da língua escrita privilegiando a aprendizagem e os aspectos culturais da construção da escrita alfabética. Nessa continuidade, pontuamos ainda, que a década de 1990 também é marcada pela efervescência dos estudos sobre o letramento o que põe em jogo a face interativa da leitura e da escrita em práticas socialmente construídas. Dentro da escola, essa efervescência é corporificada por meio do enfoque no uso dos diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade buscando “letrar” os estudantes. Esse enfoque é inaugurado na formação continuada do período, com o Programa PCN em Ação (1999) e mantém uma progressiva centralidade tendo seu ápice quando da instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2012-2017).

O programa Mais Alfabetização, redireciona o enfoque formativo procurando oferecer meios de preparar os professores para interpretar as avaliações externas de modo a treinar os estudantes para realizá-las. Traz como diferencial ao processo, o apoio adicional dos assistentes que buscavam atender os alunos que ainda não se apropriaram do SEA. Ademais, busca privilegiar a consciência fonológica no processo de alfabetização, iniciando uma retomada da centralidade do ensino dos aspectos notacionais da língua escrita.

A política de alfabetização inaugurada em 2019, consolida essa retomada, parecendo conceber a língua escrita como um código a ser decifrado, passando a essência do processo para

o método a ser utilizado na alfabetização. A justificativa para esse retorno, continua sendo o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e dialoga com um entendimento de que a alfabetização que foi oferecida entre 1990 e 2018 é deficiente no aspecto metodológico. Entretanto, o que se verifica em nossas análises é que sempre houve a proposição de uma metodologia de ensino, cujo enfoque dava-se ora no aspecto constitutivo-cultural, ora no aspecto interativo da língua, consolidando-se na proposição de sequências didáticas que possuíam como ponto de partida o uso de diferentes gêneros textuais. Além disso, tal justificativa também parece desconsiderar as progressivas transformações que a escola, a sociedade e sobretudo os critérios que determinam o que é estar alfabetizado, passaram ao longo de todo esse período.

Assim, esse levantamento nos fez refletir que, quando se trata de alfabetização, é preciso conhecer sua trajetória e aprender o que sua travessia nos ensinou:

1. Não é possível privilegiar apenas um aspecto da língua escrita e ainda assim apropriar-se dela, todos os seus aspectos são igualmente relevantes e indissociáveis para gerar proficiência em leitura e escrita; e
2. Os sentidos da alfabetização e de estar alfabetizado não são fixos ou atemporais, mas estão intimamente interligados aos contextos históricos, educacionais, políticos, socioculturais dos espaços e tempos que em são desenvolvidos.

3.3. SÍNTESE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA FICHA TÉCNICA

A tabela a seguir apresenta uma espécie de ficha técnica dos programas de formação continuada desenvolvidos entre 1990-2020 destacando seus principais aspectos:

Tabela 5: Síntese dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, Nova Iguaçu / RJ.

| PROGRAMA ANO DE CRIAÇÃO | CARGA HORÁRIA | PÚBLICO-ALVO | OBJETIVOS | MATERIAIS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS | CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSA TEXTUALMENTE PELO PROGRAMA |
|--------------------------------|---------------|--------------|-----------|------------------------------------|--|
|--------------------------------|---------------|--------------|-----------|------------------------------------|--|

| | | | | | |
|---|-------------|---|---|--|--|
| <p>PCN em Ação/ Alfabetização 1999</p> | <p>32 h</p> | <p>Profissionais atuantes no ensino fundamental, na Educação Infantil, na Educação Indígena e na Educação de Jovens e Adultos</p> | <p>Auxiliares os profissionais atuantes no ensino fundamental, a identificarem as ideias nucleares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais adaptando-as às demandas locais. Demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido.</p> | <p>Materiais impressos e vídeos produzidos ou executados pela Tv escola. Consistia em apresentar uma forma de se alfabetizar a partir de textos. Apresentava sugestões de atividades para serem replicadas ou adaptadas em sala de aula em classes de alfabetização.</p> | <p>Para esse programa a alfabetização é “(...) uma atividade de análise e reflexão sobre a língua.” (BRASIL,1999, p. 102) Inclui o ensino do alfabeto. Norteados pela Psicogênese da língua escrita.</p> |
|---|-------------|---|---|--|--|

| | | | | | |
|------------------------------|-------------|--|--|--|---|
| <p>PROFA 2001</p> | <p>160h</p> | <p>Professores alfabetizadores das redes públicas de ensino.</p> | <p>Oferecer técnicas de alfabetização para os professores.</p> | <p>Utilizava-se de materiais impressos e vídeos. Promovia o planejamento e aplicação de atividades para os estudantes em sala de aula, para em seguida, avalia a efetividade dessas atividades com o grupo de estudos.</p> | <p>Para esse programa a alfabetização é um “processo de ensino aprendizagem do sistema alfabético de escrita.” (BRASIL, 2001, p.)</p> <p>Expressa que a alfabetização não pode ser compreendida apenas como uma “transcrição dos sons da língua”</p> <p>Propõe um ensino através de diferentes tipos de texto, incluindo os conceitos de letramento e alfabetismo funcional, referindo-se aos usos da língua. Baseia o ensino na teoria da Psicogênese da língua escrita.</p> |
|------------------------------|-------------|--|--|--|---|

| | | | | | |
|---|-------------|---|--|---|--|
| <p>Pró- Letramento 2007-2011</p> | <p>120h</p> | <p>Professores das séries iniciais do ensino fundamental.</p> | <p>Desenvolvido pela Rede Nacional de Formação Continuada, o programa tinha por objetivo aperfeiçoar o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> | <p>Utilizava-se de materiais impressos e vídeos. Formação de tutores e professores em caráter semipresencial. Centrado no “Como fazer” o programa possuía ênfase nas dimensões mais práticas do ensino e no reconhecimento dos saberes profissionais. Trazia um fascículo específico que buscava preparar os alunos para realizarem a Prova Brasil.</p> | <p>A alfabetização é compreendida como a aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita, mas o texto do programa sinaliza que historicamente o termo passou a significar não apenas esse processo de ensino-aprendizagem, mas passou a abranger também os usos da leitura e da escrita na sociedade. O material tem forte influência dos estudos de Emília Ferreiro, mas também traz a discussão os estudos sobre o Letramento trazendo como referencial teórico, textos de nomes de relevo sobre o tema como Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares.</p> |
|---|-------------|---|--|---|--|

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">PNAIC/ Alfabetização 2012 -2017</p> | <p style="text-align: center;">120h</p> | <p>Professores alfabetizadores da Educação Básica nas redes públicas de ensino, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas .</p> | <p>Oferecer formação continuada para professores alfabetizadores atuantes no ciclo de alfabetização de forma a garantir que os estudantes sejam alfabetizados no máximo até o terceiro ano do ensino fundamental.</p> | <p>Encontros presenciais entre tutores e professores-formadores. Entre professores-formadores e professores-cursistas. Os encontros entre formadores e cursistas ocorria semanalmente e centravam-se na leitura dos materiais e orientação quanto às práticas educativas. Uma característica metodológica do PNAIC foi a socialização de práticas docentes.</p> | <p>Define “(...) a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade (...) (BRASIL, 2012, p.17)</p> <p>Contudo, pontua que:</p> <p>“(...) já não se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se que na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais” (BRASIL, 2012 p.26)</p> <p>Nesse sentido, reforça que a alfabetização deverá ser baseada no conceito de letramento.</p> |
|---|---|--|---|---|---|

| | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|---|--|--|
| <p>Mais Alfabetização 2018</p> | <p>40 h (Curso EAD)</p> | <p>Professores alfabetizadores atuantes no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, gestores das unidades escolares e os assistentes de alfabetização que integram o programa.</p> | <p>Fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para os fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental.</p> | <p>A elaboração da formação docente presencial é baseada nos materiais desenvolvidos pelo Ministério da Educação e fica a cargo das secretarias de Educação que devem promover encontros periódicos com os professores alfabetizadores e os assistentes de alfabetização inscritos no programa. Além disso, há um curso de 3 módulos disponível na plataforma EAD do programa que deverá ser realizado por todos os participantes do programa de acordo com sua função. O programa prevê que o assistente de alfabetização deverá fornecer apoio adicional ao professor alfabetizador por um período de cinco horas semanais para escolas não vulneráveis, ou dez horas para escolas vulneráveis. Propõe ainda avaliações diagnósticas e formativas disponibilizadas no sistema de monitoramento. Esses assistentes de alfabetização deverão passar por um processo seletivo simplificado.</p> | <p>A alfabetização é o “alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo(…)” É um processo que ao final deve possibilitar aos estudantes a capacidade de compreender “o funcionamento do sistema alfabético de escrita, possui autonomia na leitura apropriando-se de estratégias de produção de textos.”</p> |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|---|--|--|

| | | | | | |
|-------------------------------|--|---|--|---|--|
| Tempo de Aprender 2019 | “Curso online de Práticas de Alfabetização” | Professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, mas que poderiam ser realizados por qualquer cidadão. | Melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país | Oferta de cursos na modalidade EAD pela plataforma online do Ambiente virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC. Disponibilidade de recursos didáticos por meio do Sistema Online de Recursos para Alfabetização - SORA. | O termo alfabetização é usado para designar a iniciação à leitura, ou seja, os procedimentos que permitem tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto, nos países que usam a escrita alfabética, considerando-se um primeiro patamar em um caminho que conduz à verdadeira leitura (ALÇADA, 2021 p.15). |
| | 30 horas; | | | | |
| | “Curso online de Produção de Texto” | | | | |
| | 120 horas | | | | |
| | “Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetização Baseado na Ciência _ ABC” | | | | |
| | 180 horas | | | | |
| | | | | | A concepção de alfabetização é centrada na consciência fonêmica e induz o uso de um método fônico para a decodificação inicial das palavras. Alude a lite-racia emergente como uma espécie de preparação para a aprendizagem da “técnica de leitura” e da escrita. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluindo esse capítulo, destacamos que as políticas de formação continuada que surgem a partir de 1990 costumam partir da premissa de que a formação inicial apresenta fragilidades e, portanto, nossos professores não foram adequadamente formados para alfabetizar os alunos.

Essa premissa é alinhavada pelas influências de mecanismos e organizações internacionais com os quais o país firmou acordos para o financiamento da Educação e que fomentam principalmente a formação em serviço. Em vista disso, torna-se bem evidente que há em comum entre os idealizadores desses programas o interesse em colocar a questão da formação de professores alfabetizadores no cerne dos discursos quanto à qualidade na alfabetização, sendo inúmeras vezes atribuída a essa formação tanto o sucesso quanto o fracasso escolar.

Desse modo, essas políticas de formação continuada parecem configurar-se em uma espécie de estrutura para a reprodução de técnicas, metodologias e práticas ancoradas em referenciais teóricos que refletem acepções do que se espera do sujeito alfabetizado em uma determinada temporalidade. Esses conjuntos teóricos-metodológicos geralmente são apresentados de tempos em tempos em forma de programas como um caminho ou uma solução para a questão da alfabetização no Brasil.

Em crítica a esse modelo que resume a política pública para formação continuada apenas a oferta de cursos, Brito, Prado, Nunes (2019) apontam que:

Embora esses cursos sejam importantes para a formação docente, é preciso compreender que a formação continuada não pode se resumir apenas a realização de cursos, como um momento pontal na vida do professor. De acordo com Pereira (2010, p.1) “[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua.” (BRITO, PRADO, NUNES, p. 9, 2019)

Nesse sentido, esses pesquisadores afirmam, e concordamos com a assertiva, de que para que a formação continuada produza sentidos e signifique algum desenvolvimento profissional, é necessário que ela engendre uma espécie de fio condutor, que interligue e produza sentidos entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas na trajetória profissional de cada professor.

4. TRAVESSIAS IGUAÇUANAS: NARRATIVAS SOBRE OS PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM NOVA IGUAÇU (1990-2022)

Este capítulo apresenta as trajetórias de vida de nossas professoras. Essas trajetórias se corporificam em narrativas produzidas por meio da metodologia da história oral, colhidas através de entrevistas semiestruturadas. Optamos por organizar essas narrativas textualizando-as como uma espécie de depoimento: palavras vivas que apresentam as travessias individuais que colaborativamente contam um trecho da história do letramento escolar em Nova Iguaçu. Para isso, as transcrevemos de forma não naturalista, por compreender que esse tipo de transcrição tem maior aderência aos objetivos finais da pesquisa.

Desse modo, pontuamos que, segundo Azevedo (2017), há dois tipos principais de transcrições de entrevistas:

A transcrição naturalista corresponde à transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito e preconiza a preservação dos diferentes elementos da entrevista para além do conteúdo verbal, tais como linguagem não-verbal, aspectos contextuais e de interação entre o entrevistador e o entrevistado (ou de terceiros envolvidos; Oliver et Al., 2005). Por outro lado, segundo os mesmos autores, a transcrição não naturalista privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão de elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso como uma transcrição mais polida e seletiva. (AZEVEDO, et Al. 2017, p. 163)

Isso significa dizer que optamos por transcrever as entrevistas de forma a elaborar uma narrativa organizada tematicamente sob a estrutura composicional do gênero textual depoimento, de modo a possibilitar uma leitura mais fluida, privilegiando durante as transcrições o discurso ou a linguagem verbal das fontes. Para a composição dessas narrativas, apresentamos também as escritas e imagens que cada participante anexou aos murais memorialísticos dos programas, pois compreendemos que esses murais colaboraram para revisitar a memória das fontes a partir de fotos, objetos, documentos e imagens que integram suas trajetórias.

Pontuamos ainda, que iniciaremos esse capítulo apresentando um pouco de minha travessia e os atravessamentos que me interligaram à essa cidade e à essa pesquisa.

4.1. MINHA TRAVESSIA IGUAÇUANA: FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA

Eu nasci em 1987 na Maternidade Nossa Senhora de Fátima, em Nova Iguaçu. Sempre morei em Mesquita, que até 1999 fazia parte desse município. Minha infância foi às margens do rio Sarapuí, com muitas brincadeiras no chão de terra. O asfalto só chegou na fase da adolescência.

A beira do rio, extremamente poluído, cresciam mangueiras, mamoeiros e pés de tomate. A brincadeira de comidinha era garantida com as folhas e tomatinhos, impróprios para o consumo, mas muito divertidos. Sempre brincava com meus primos, na casa da minha avó, em frente ao cemitério Jardim da Saudade, também à margem do rio. A proximidade com o cemitério rendia outra brincadeira: a de contar histórias de terror a noite, para ver quem contava a história mais assustadora.

Uma grande decepção da infância foi a captura dos vagalumes. À noite, sentados na calçada, durante uma sessão de contação de histórias, meus primos e eu tivemos a ideia de caçar vagalumes na beira do rio. Eu imaginava que os vagalumes fossem belíssimos, borboletas com pontos de luz na cauda. Não se parecem com borboletas, na verdade, lembram as baratas. Baratinhas iluminadas.

As brincadeiras de bola, bandeirinha, esconde-esconde eram sempre muito animadas. No trecho em que morávamos, o rio não enchia em período de chuva. Vez ou outra tínhamos encontros inusitados com a “fauna” local: roedores, gambás e cobras. A recordação de vacas e cavalos passando na rua me fazem pensar se não havia por perto uma área ainda rural. Meu pai contou-me a luta que foi conseguir água encanada. Acho que várias casas tinham poços e cisternas. Luta ainda maior para asfaltar a rua, o que só aconteceu após a emancipação.

Desde pequena, eu e minha mãe sempre íamos aos sábados no centro do município para fazer compras: roupas, sapatos, artigos para o lar, perfumaria, móveis, objetos para a casa enfim... Temos esse hábito até hoje: de recorrer ao centro desse município quando precisamos comprar algo.

Estudei todo o ensino fundamental em uma escola particular próxima da minha casa. Havia poucas crianças negras na escola, o que sempre rendia algum episódio de preconceito. A construção da minha autoestima sempre foi muito fortalecida pelo carinho da minha família. Mas, no geral, tenho boas lembranças dessa escola. Professores ótimos e um ambiente que não incentivava esse tipo de comportamento, apesar de ele existir.

Saí para fazer o ensino médio no Instituto de Educação Rangel Pestana, também Nova Iguaçu. O objetivo era fazer o Curso de Formação de Professores na Modalidade Normal. Ingressei nessa escola aos 14 anos e cursei o primeiro ano do ensino médio lá. Contudo, houve uma greve durante o segundo ano que fez meus pais me mudarem de colégio. Foi assim que concluí o Curso Normal no Instituto Olavo Bilac, uma escola particular no mesmo município. Nessa escola, o estudo era integral. Durante a tarde, fazíamos as disciplinas referentes a formação de professores. Apenas 8 alunos faziam parte da minha turma de F.P. Esses alunos se tornaram meus amigos e até hoje somos um grupo de amizade. Estivemos sempre presentes nas vidas uns dos outros, nos encontros anuais no Dia dos Professores, nos casamentos, nos divórcios, nos nascimentos dos filhos... Um presente que o curso me deu.

Assim que concluí o Normal, iniciei a faculdade de Letras. Terminei a graduação em 2003. Trabalhei apenas um ano na rede particular. Em agosto de 2010, ingressei como professora na rede municipal de Nova Iguaçu por meio de concurso público. Nesse mesmo ano, casei-me na Primeira Igreja Batista da cidade. Uma igreja emblemática localizada bem no centro do município. Sempre achei essa igreja linda. A arquitetura em formato de castelo me encantava desde a infância.

Mesmo tendo feito duas formações não me sentia apta para alfabetizar os alunos. Trabalhava meio tateando, tentando mobilizar as teorias que aprendi. Nesse processo de construção profissional iniciei uma autoformação com muita leitura, participação nas reuniões pedagógicas e conversas com os colegas. Um ano depois que ingressei na rede, comecei a trabalhar em uma escola próxima ao centro da cidade. Nessa escola, fiquei responsável por uma turma de primeiro ano. Assim que assumi essa turma, surgiu um convite da Secretaria de Educação, convocando os professores interessados para participar de uma formação continuada, o “Pró-Letramento.” Havia duas modalidades: o de linguagem e o de matemática. Porém, só poderíamos nos inscrever em uma, porque o curso seria oferecido no horário de trabalho. Inscrevi-me nas duas e pedi para realizar as aulas do curso voltado para matemática no contraturno. Nesse curso conheci a Vitória e a Ana⁵⁰.

Vitória era coordenadora e iniciou a primeira aula na Escola Municipal Monteiro Lobato com a leitura do conto “A moça Tecelã” de Marina Colassanti. Explicou como seria o

⁵⁰ Valentina, Ana, Vitória, Roberta, Drica, Maria e Luiza são os nomes fictícios das participantes da pesquisa. Quando citadas nos depoimentos, optamos por escrevê-los conforme a escolha delas. As demais pessoas citadas tiveram seus nomes substituídos por letras do alfabeto.

desenvolvimento da formação, cujas aulas seriam no polo da CEDERJ e que ao final receberíamos um certificado de conclusão pela UFRJ. Em concomitância, comecei uma pós-graduação Lato-sensu em Alfabetização e Letramento, pois o assunto me inebriava.

Minha tutora no Pró foi a Ana. Quanta sabedoria! Aulas muito boas, bem direcionadas. Fazíamos as leituras do material e depois elaborávamos atividades práticas para desenvolver ali na hora mesmo ou replicar com os alunos. Ao final do curso fui indicada para fazer parte do grupo de tutoras, mas não deu tempo. Foi realmente muito bom eu ter insistido para fazer as duas modalidades dessa formação naquele ano, porque no ano seguinte, o Pró-Letramento foi encerrado e um novo programa de formação continuada foi implementado: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Lembro bem da presidenta Dilma anunciando o Pacto na televisão. A novidade era que dessa vez nós cursistas também receberíamos uma bolsa no valor de R\$ 200,00 para participar de formação.

Minha tutora no PNAIC foi a Maria. Minha nossa! Quanta experiência! As aulas realizadas aos sábados no Monteiro Lobato, também foram preciosas. Durante o PNAIC, desenvolvi um caderno de avaliação diagnóstica. O trabalho em minha sala de aula era desenvolvido em grupos heterogêneos, mas organizados de acordo com as hipóteses de escrita. Maria sugeriu que eu escrevesse sobre esse trabalho para apresentar no Seminário final do PNAIC. Infelizmente ele não foi escolhido para apresentação, mas enviei para uma revista e esse texto se tornou meu primeiro artigo publicado. Durante esse curso também conheci a Valentina. Ela era uma das tutoras, muito sábia e gentil. No ano seguinte, teve uma versão do PNAIC voltada para matemática. Dessa vez o curso foi realizado no CIEP 022 com outra tutora, no horário do serviço, uma vez por semana. Foi interessante, mas não gostei de algumas sugestões para serem desenvolvidas com os alunos. Uma das sugestões que me deixou mais pensativa foi a de criar sólidos geométricos com palitos de dente e jujubas. A essa altura eu já tinha alguma experiência em sala de aula e pensei que jamais daria um palito de dente com ponta para meus alunos. Além disso, eu teria que arrumar um saco infinito de jujubas, porque com certeza as crianças iriam comê-las antes de completarem os sólidos. Hoje, reflito se não foi um pouco de preconceito da minha parte pressupor essas coisas. A atividade adaptada que sugeri foram palitos de picolé e massa de modelar. Menos perigoso, mas também menos saboroso.

Em 2016, mudei de função na prefeitura lecionando língua portuguesa para turmas de segundo segmento. No ano seguinte houve um edital de seleção para tutoria do PNAIC. Quando

fiz essa inscrição conheci mais diretamente a Drica. Ela estava recebendo todas as inscrições no prédio onde ficava a Secretaria de Educação. Passei nesse edital me tornando uma das formadoras do Pacto. Durante os seminários e formações conheci a Luiza que se tornou uma grande amiga. Os seminários formativos para os tutores eram realizados na UFRJ. Havia convidados maravilhosos, pessoas cujos textos eu lia e faziam parte das minhas referências nas pesquisas. Fui tutora naquele ano e convidada a escrever um capítulo de livro junto com os formadores da UFRJ que vinham nos dar formação no município.

Durante o PNAIC, fiquei responsável pela formação de professores do segundo ano do ensino fundamental. Foi uma experiência maravilhosa trabalhar com a formação de professores. Nesse período, já estava participando de alguns processos seletivos para o Mestrado em Educação na UFRRJ. O curso era oferecido em Seropédica e no Instituto Multidisciplinar inaugurado durante o governo Lula, também na Cidade Perfume. Em 2018, iniciei o Mestrado nessa instituição, concluindo-o em fevereiro de 2019, mesmo ano em que ingressei no curso de Doutorado, também na Rural.

Ainda hoje, sou professora da rede. Atualmente leciono à Educação de Jovens e Adultos, modalidade pela qual também desenvolvi afeição. E por falar em afeição, durante essa escrita fica bem evidente que tenho um carinho especial por essa cidade. A primeira experiência com a rede pública de ensino, nos marca muito e acaba sendo uma espécie de parâmetro para as demais experiências profissionais. Durante a realização dessa pesquisa e da construção desse depoimento evidencia-se que a cidade é parte integrante e significativa da minha história. Local onde nasci, cresci, estudei, trabalhei, criei raízes e espero um dia voar sem nunca esquecer de onde eu vim.

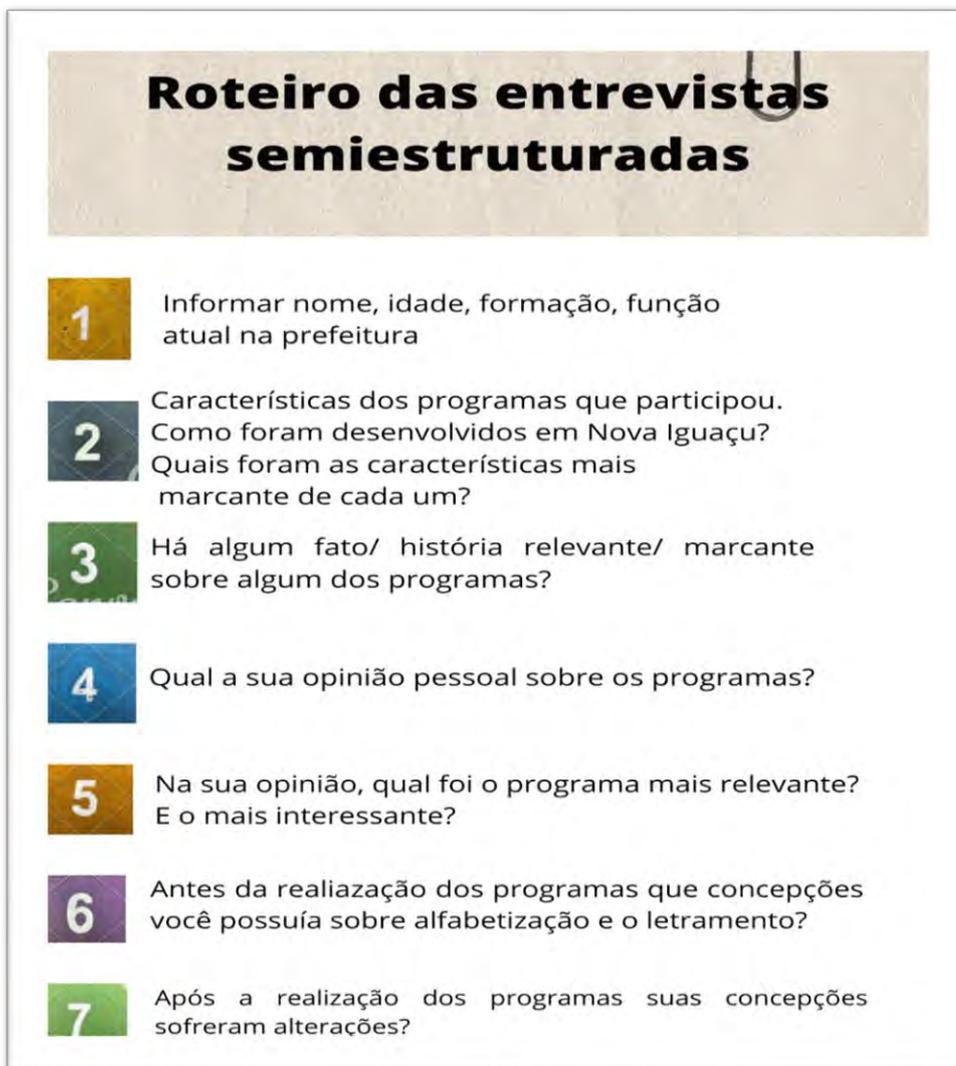
4.2. FRAGMENTOS DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Realizamos as entrevistas por meio de um aplicativo de videoconferências, informando que os diálogos e imagens estavam sendo gravados. As participantes também assinaram o Termo de Livre Esclarecimento⁵¹, autorizando o uso de suas escritas, imagens e entrevistas para a elaboração da pesquisa.

⁵¹Em anexo.

Essas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado com sete perguntas básicas que foram feitas na mesma ordem para as sete participantes. O quadro a seguir demonstra a estrutura inicial e norteadora das entrevistas:

Figura 14: Roteiro das entrevistas semiestruturadas.



Fonte: Elaborado pela autora

As entrevistas foram realizadas individualmente durante o mês de maio de 2022. Como informamos, no momento da transcrição optamos por organizá-las por meio da estrutura composicional do gênero depoimento. Seleccionamos fragmentos das trajetórias de vida que consideramos mais relevantes para os objetivos da pesquisa e os organizamos por tema a fim

de apresentá-los nesse capítulo. Os depoimentos completos, sem a organização temática e possíveis revisões de ordem gramatical,⁵² podem ser contemplados no apêndice 3 dessa tese.

4.2.1. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE VALENTINA: NOVA IGUAÇU COMO MISSÃO

- **Eu, Valentina**

Meu nome é Valentina tenho 54 anos. Estou na prefeitura há 32 anos. Na Secretaria de Educação há 22 anos. Na prefeitura já fui professora de primeiro a quinto ano. Na EJA trabalhei com Língua Portuguesa, Artes e Incentivo à Leitura e Produção Textual da primeira fase até nona fase. Também fui Orientadora Pedagógica na escola.

Em 2001, eu fui para a Secretaria de Educação para atuar no setor de Educação de Jovens e Adultos. Fiquei lá 6 anos. Eu fui também chefe de serviços de multimeios. Trabalhava na capacitação aos professores para atuar nas salas de vídeo, que acabaram virando sala de leitura. Mas, iniciamos com aulas multimídia.

Também coordenei o serviço de orientação pedagógica por muitos anos. Atuei também no programa Nova Dutra com capacitação de professores, formação continuada na Educação no trânsito e também de Meio Ambiente para professores. Educação no Trânsito para o terceiro ano e Educação Ambiental para o quarto ano em parceria com a Concessionária Nova Dutra. Atuei como coordenadora nessas formações por oito anos seguidos.

Depois voltei a ser coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação. E depois atuei ainda como gerente de ensino, do departamento de educação em 2008. Depois voltei para coordenação, orientação pedagógica, trabalhando na Secretaria de Educação com formação continuada com os orientadores pedagógicos, e aí eu fui até 2015. Depois eu assumi a função que eu tenho hoje de Superintendente de Planejamento e Desenvolvimento Escolar.

(...) Eu sempre fui uma professora alfabetizadora. Sempre gostei muito de alfabetizar. Por isso, eu fiz Pedagogia. Eu amava alfabetizar. E era tradicional, não vou mentir. Fui formada para ensinar de forma tradicional.

As minhas concepções mudaram sim, claro. A partir do momento que eu entrei no município de Nova Iguaçu... Eu comecei a dar aula com 17 anos de idade, numa escola particular. E era um ensino tradicional, onde era muito bem aceito, na verdade era outro formato. No momento que eu entro na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu em 91, eu me deparei com uma situação totalmente nova e encantadora. Eu me encantei com a educação pública. E, eu me esforcei ao máximo... todo curso que tinha, eu falava com a minha diretora: “Pode me colocar! Se for de alfabetização, então pode me colocar!”

⁵² Mantivemos o estilo narrativo das participantes, contudo para evitar ambiguidades realizamos algumas revisões de ordem gramatical observando a pontuação, concordância verbal, nominal, redundâncias e repetições sem efeito de enfático.

Qualquer curso. Eu ia, participava. O que eu achava importante ficava para mim e o que eu achava que não era para mim, eu descartava.

E nisso, eu fui me aperfeiçoando. E minhas concepções, sim, foram mudando. Eu fui entendendo que era possível alfabetizar de uma outra forma. Porque, até então eu precisava sentir segurança, e todo alfabetizador precisa ter segurança na forma que ele ensina. Não digo nem método, porque método é uma coisa que se a gente for discutir aqui a gente vai perder mais tempo. Porque, às vezes você consegue alfabetizar usando um pouquinho de um método, um pouquinho de outro e no fundo o que a gente quer é alfabetizar. Se o professor consegue alfabetizar, a gente tem que entender que é aquela forma que ele alfabetiza.

Agora, a gente precisa estar se atualizando, precisa estar construindo novas concepções, sim. Precisa entender que o mundo mudou. Que há 5, 10 anos atrás era diferente, a maneira de ensinar e de aprender e que a cada década isso muda. Então, a gente não pode ficar parado no tempo. Então, com certeza, hoje eu tenho outras concepções.(...)

Eu adoro, eu sempre gostei muito das leituras de Ana Teberosky, da Emília Ferreiro, da Magda Soares, mesmo [eu] sendo tradicional. Eram as leituras que eu gostava de fazer e comecei a me aprofundar nelas e comecei a me identificar com elas.

Nas formações eu sempre recebi os professores dessa forma, respeitando os saberes que eles tinham e tentando mostrar que aos pouquinhos é possível mudar. Que essa mudança pode ser benéfica quando eu abraço, quando eu aceito, quando eu quero. E as coisas iam acontecendo normalmente. (...)

[Eu era tradicional] usava o Ba-be-bi-bo-bu! Ensinava as familinhas. Era dessa forma que eu ensinava. E ensinava, heim! E todo mundo lia. Só que a gente sabe muito bem, que a gente ensinava a codificar e decodificar, agora ler mesmo, de verdade e interpretar é um pouco diferente. A gente precisa tornar o aluno crítico. Ele precisa ser leitor, ele não precisa ser só um decodificador. Ele pode iniciar como decodificador, mas depois ele precisa entender qual é a função social da leitura.

[Essa compreensão é devido aos programas de formação] Com certeza. Principalmente os PCN em Ação que já trabalhava os textos Magda Soares e Emília Ferreiro.

Atualmente, continuo contribuindo com a rede. Já me aposentei no ano passado (2021), mas estou continuando ainda a pedido da secretária, porque se eu saísse agora seria muito difícil. Mas eu vou concluir com muito prazer, porque eu também não me sentiria bem de sair... “Me aposentei, acabou para mim!” Não, não acabou. A missão ainda não acabou.

Deus tem nos renovado, nos dado forças porque a luta é muito grande, os desafios são imensos. Só quem está mesmo dentro que consegue visualizar o tamanho das dificuldades, os impasses, os desafios que a gente vai vencendo a cada dia, claro que com ajuda daquele que cuida de nós.

- **PCN em Ação**

Atuei nos programas de PCN em Ação. Fiz a formação pelo MEC com os técnicos do MEC, em seguida nós ministramos um curso, aos nossos professores da rede. Meu curso era aos sábados, eu fazia o dia inteiro com os professores no Monteiro Lobato, Escola Municipal Monteiro Lobato. E como o índice de adesão dos nossos professores do município foi muito baixo, na época, o município resolveu abrir para os professores das escolas particulares também e estaduais. E aí a sala encheu. A sala ficava muito cheia e foi assim uma riqueza muito grande. Uma troca muito boa. Atuei nesse programa, PCN, do início ao fim. (...)

Os PCNS aconteciam de 9h da manhã às 5 da tarde. Essa formação teve início em novembro de 1999, com os técnicos do MEC. Então, foi feita uma seleção na Secretaria de Educação. Na época, eu era O.P. na escola, e foi divulgado nas escolas quem tinha o interesse de fazer esse curso. E aí eu me inscrevi, nós fizemos um tipo... uma avaliação para ver quem tinha conhecimento sobre alfabetização. Falar um pouco sobre Emília, Ana Teberosky e Paulo Freire. E a gente fez, tipo uma avaliação escrita. E depois, uns dias depois, eu tive a grata surpresa de ter sido selecionada. Eu era O.P. da EJA na época, fui selecionada e isso ficou como sendo uma dobra. Tipo uma dobra: a gente ganhava para trabalhar aos sábados, era um trabalho totalmente a parte e que demandava muito estudo. E eu enfrentei aí o desafio. Trabalhava durante a semana para rede, e aos sábados eu ministrava esse curso, lá na Escola Municipal Monteiro Lobato.

(...)O PCN em Ação, foi onde eu cresci muito profissionalmente. A gente realmente tinha uma base muito boa, uma formação direta com os técnicos do MEC. E a gente vislumbrando aí, poder ajudar melhor os nossos professores na formação continuada aumentando o índice de nossos alunos leitores. Foi uma riqueza muito grande. Para mim foi um divisor de águas. Eu me envolvi muito com esse trabalho. E assim, a gente ficou um pouco triste porque infelizmente mudam as políticas e mudam os programas.

(...) O PCN em Ação, [foi o programa mais relevante e mais interessante] sem dúvida. Mesmo não tendo a abrangência que o PNAIC teve, o PCN em ação, para mim, foi um divisor de águas, onde a gente pôde crescer mesmo como profissional e pessoalmente também.

Hoje se fala muito por conta da BNCC das questões socioemocionais, mas o PCN já trazia isso, já trazia essa parte, que a gente precisa trabalhar e que muitas vezes a gente não dá muita importância. Enquanto educador a gente foca mais no cognitivo, nos resultados e esquece a parte emocional. O PCN já trazia isso. As formações eram riquíssimas, os debates eram riquíssimos. A gente tinha a parte de acolhimento com música, com poesia, com textos reflexivos que a gente já começa ali a mexer com o formador. Porque aquele cursista, na nossa mentalidade, não era uma pessoa que estava ali para aprender com a gente, mas para aprender junto com a gente. Não era para aprender através da gente, nós estávamos ali para aprendermos juntos. Então, havia uma interação, uma empatia muito grande e as coisas fluíam com muita naturalidade. Não era pesado ficar de 9 da manhã às 5 da tarde, sem ganhar nada por isso, assim pelo simples prazer de querer ser um profissional melhor, de querer ser um alfabetizador que alcançasse mais seus alunos, que ensinasse seus alunos ali.

A partir dali, os outros programas foram mais voltados para a valorização profissional, que é importante sim, mas na minha opinião, não é

o principal. O principal para mim é a essência, é o ser humano. O ser humano, a essência foi trabalhada mais no PCN em Ação, do que nos outros. Por que se não tivesse bolsa, então eu não preciso estudar? Então, não preciso ser um bom profissional? Infelizmente havia, essa questão. Então para mim, sem dúvida o PCN em Ação foi o mais interessante, mais relevante, mais produtivo. O retorno que a gente teve anos depois, porque isso tudo reflete alguns anos à frente, foi sem dúvida muito satisfatório.

▪ **Pró-Letramento**

Assim que terminou o PCN em Ação(...) veio o Pró- Letramento, que também foi muito satisfatório. Na verdade, ele veio dando continuidade ao PCN, só que com novas abordagens. Um formato todo diferente, mas a essência é a mesma. Foi um trabalho muito bom, onde nós pudemos fazer formações também com os técnicos, dessa vez da universidade, da UFRJ. As formadoras eram excelentes, deram uma base muito boa para a gente. Nesses cursos, a riqueza foi muito grande.

O diferencial do PCN é que nós fazíamos o PCN aqui mesmo em Nova Iguaçu. Os técnicos vinham para Nova Iguaçu. E o Pró-letramento, nós íamos nos municípios. Então, se tinha formação lá em Araruama, todos os formadores iam para Araruama. Quando a formação era em Campos, todo mundo ia para Campos. Então, a gente acabou conhecendo vários municípios, várias realidades. E a riqueza foi muito grande.

Fomos para Teresópolis logo depois daquela terrível catástrofe que houve, onde muitas pessoas faleceram. Fizemos a formação exatamente numa escola próxima que perdeu todos os seus alunos e que tinha sido reconstruída. E a gente vivenciou lá esses momentos, os recortes, as vidas das pessoas que foram deixadas lá do mesmo jeitinho que estava. Restauraram apenas a escola para que nós pudéssemos fazer essa formação lá.

(...) Nós fomos até os locais assim... A escola lá foi reformada, reconstruída. Ela tinha ido quase totalmente ao chão. A maioria dos seus alunos, se não me engano, foram pouquíssimos que sobreviveram, os que não tinham ido para aula, mas quem estava na unidade, professores, alunos, profissionais todos faleceram. A escola nos recebeu muito bem. Teve uma apresentação dos alunos para nos receber, uma coisa linda. E nesse dia que nós fomos até lá para conhecer a escola, para conhecer a redondeza e ver o que ficou, o que restou, foi uma comoção muito grande para todos nós, porque foi um momento de reflexão, de nós entendermos que nós não somos nada. De uma hora para outra tudo pode acabar. O que a gente precisa de fato é aproveitar cada minuto que a gente tem e viver o melhor que a gente pode. (...) Mas, foi essa reflexão: de que a vida é breve, efêmera.

O Pró-Letramento tinha essa itinerância de ir aos municípios, de conhecer as escolas. As formações aconteciam nas escolas do município, então a gente era muito bem recebida. (...) Tivemos formação em Petrópolis, Teresópolis, em Campos, Araruama. E era tudo muito bacana. Nova Iguaçu, [não foi anfitrião] do Pró-Letramento, não.

[O curso em Nova Iguaçu] aconteceu com os professores. Nós fazíamos também as formações durante a semana, nesse formato não acontecia no final de semana. Já começou a ser durante a semana, alguns no contraturno, outros faziam no seu horário de trabalho. E foi uma riqueza grande. Havia um convite para escola, para que os professores interessados fossem indicados, para que a Secretaria de Educação montasse as turmas e a gente dividia de

acordo com as pessoas, os tutores que dariam as formações, os orientadores de estudo.

▪ PNAIC

O PNAIC já foi um desdobramento. Quando começou o PNAIC terminou o Pró-Letramento. E a formadora, nossa última formadora do Pró-Letramento, nos informou que iria acabar o Pró-Letramento, mas daria continuidade com um novo formato que seria o PNAIC. Ninguém ainda falava sobre o PNAIC, nós tivemos esse conhecimento um pouco antes. E aí, a gente achou assim que ia ser uma riqueza muito grande, porque desde quando eu entrei na rede, eu não tinha conhecimento de um curso que tivesse uma abrangência tão grande quanto o PNAIC.

Porque os cursos tanto do PCNs quanto do Pró-Letramento que eram voltados para alfabetização, dos que eu participei, houve outros, claro, mas esses eu participei, eles eram assim: a gente solicitava que as pessoas interessadas entrassem em contato com a Secretaria Municipal de Educação para formar as turmas. Então, as turmas não eram abrangentes, não eram turmas grandes. E o PNAIC, não. O PNAIC vem com um formato onde todos os professores alfabetizadores precisavam estar envolvidos e ganhavam uma bolsa. Um auxílio, uma bolsa de estudos e nos outros não havia esse ganho, havia apenas para os formadores. Quem estudava não ganhava.

Então, o formato do PNAIC traz essa possibilidade de um ganho de uma bolsa de estudos, de auxílio e aí o professor se sentiu mais motivado a participar. E era no horário de trabalho. A rede parava aquele dia, a escola dava continuidade nas atividades com os alunos com outras equipes que estivessem na escola. Mas o professor, ele tinha aquela condição de sair no seu horário de trabalho para administrar melhor sua formação continuada junto aos formadores da Secretaria Municipal de Educação. E isso foi um ponto bom, porque em momento nenhum eu vi que isso aconteceu nos outros. Houve uma valorização, então teve um alcance maior de pessoas.

[Mas], passado o período dessas formações, a gente tem que monitorar e ver como que são esses resultados. Porque é aí que você vê se o investimento valeu a pena ou não. Como que eu faço? O município para tudo, tiro esses professores de sala de aula no horário de trabalho para fazer uma formação de qualificação para que o professor se aperfeiçoe na sua prática alfabetizadora e esse resultado não é refletido no IDEB? Infelizmente não é era o que a gente esperava, mas os resultados não são satisfatórios.

A gente está aí... na verdade não estamos saindo de uma pandemia. Na verdade, a pandemia ainda não acabou, mas, a gente está aí, graças a Deus, todo mundo já vacinado e estamos voltando, às nossas vidas normais. Contudo, a gente tem aí uma defasagem na aprendizagem enorme. Enorme! E não é possível que se coloque também tudo na conta da pandemia. Porque nós temos hoje alunos que têm defasagem na aprendizagem, com essa situação que passamos nesses dois anos é compreensível, porque foi uma situação sanitária mundial, então não é aceitável, mas é compreensível. A gente não gostaria que tivesse acontecido, mas alunos passaram de uma série para outra sem saber ler. Todos nós nos esforçamos: Secretarias, municípios, professores, responsáveis, contudo, o resultado que a gente tem aí é alarmante. E os pesquisadores indicam que essa defasagem só vai ser corrigida daqui há uns dez anos.

Contudo, quando você pega para ver o desempenho dos alunos hoje, a gente encontra alunos no sétimo ano, no nono ano sem saber ler. Podemos colocar na conta da pandemia? Eu entendo que não, porque a pandemia durou dois anos, mas anterior a isso nós tivemos muitas formações. Houve investimento, para que esses profissionais pudessem alcançar melhor os seus alunos. E isso infelizmente não tem sido refletido nem no IDEB, nem mesmo no nosso [levantamento].

Nós fizemos na Secretaria de Educação agora, nossa avaliação diagnóstica, da Educação infantil até a EJA, para a gente poder monitorar como que esses alunos voltaram. E é alarmante, é alarmante o resultado. A gente já esperava que fosse bem difícil, mas não tão gritante. Então, a maioria dos alunos [está no] básico.

▪ **Mais Alfabetização e Tempo de Aprender**

Sim, na Secretaria de Educação, nós estamos ainda com o Tempo de aprender. Tentando levar, aí o Tempo de Aprender com os assistentes, que também ganham um auxílio para ajudar na questão da alfabetização. (...) [o assistente] precisa ter Pedagogia, ele precisa ter formação de professores, estar cursando Pedagogia.

E a gente está trabalhando e utilizando esses assistentes para nos ajudarem. Mas, ainda o movimento é muito pequeno, o retorno é muito pequeno.

O Mais Alfabetização também. A gente não tem esse retorno de uma forma satisfatória. Houve uma ruptura, por conta da pandemia. Estava indo muito bem e por conta da pandemia, houve uma ruptura. E agora a gente está retomando com o Tempo de Aprender. Porque mudou na verdade [o nome], mas a gente vê que a essência é a mesma. A gente vê que é um programa muito bom, de muito boa qualidade, mas que infelizmente ainda não tem os resultados satisfatórios.

Nós temos uma gama muito grande de alunos que não estão alfabetizados. A metodologia [do Tempo de Aprender] é excelente, a metodologia é muito boa. A organização, a gente tenta também conduzir da melhor forma possível. Mas, são várias questões que interferem aí nesse desenvolvimento desse aluno. Não é só a escola, é também a família que precisa estar apoiando.

Em muitos locais a gente não consegue assistentes. Os diretores dizem: “Valentina, não estou conseguindo assistentes.” Porque eles precisam morar perto. Quando é distante eles não aceitam, porque tem a faculdade. Eles estão estudando, se aperfeiçoando. A distância é muito grande, porque Nova Iguaçu, é um município muito grande. Então, quem mora no local, precisa encontrar uma escola próxima, que seja conveniente para ele fazer trabalho como assistente, receber aquele auxílio, por conta do que é para o transporte. Mas, ele também precisa ter um horário, para ele continuar os estudos dele. E a gente tem esse impasse, que atrapalha muito, que é a falta do assistente. Então, tem muitas escolas que ainda estão correndo atrás para tentar conseguir esse auxiliar.

Mural da Memória Valentina

Memórias dos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores



PCN em Ação

Ressignificando Saberes.

Em março de 2002, na E.M. Monteiro Lobato, em pleno sábado de 9h às 17h, um grande grupo de professores sedentos em aperfeiçoar sua prática pedagógica reuniram-se para compartilhar saberes. Estas imagens representam para mim a troca de conhecimentos e novos conceitos do que significa ser educador e como podemos desenvolver cada vez mais e melhor o processo de ensino e aprendizagem.

Mutualidade

Campos dos Goytacazes, município localizado no interior do Rio de Janeiro, no ano de 2011. Difícil falar de um momento específico, foram muitas as formações e em diferentes municípios. Esta imagem representa exatamente a diversidade e a troca de conhecimento entre todos os envolvidos. No município de Campos aconteceu uma das mais marcantes formações do Pró-Letramento. Contudo, esta imagem traz à minha memória afetiva, gostosas lembranças e muitas saudades, como também, da formação no município de Teresópolis, Petrópolis e seus desdobramentos nas formações com os professores da Rede Municipal de Nova Iguaçu. Muito tempo se passou e com certeza, os frutos estão sendo colhidos. Esses momentos vividos em minha trajetória me fizeram ser a profissional que sou hoje, comprometida e totalmente envolvida e apaixonada por educação.

Pró-Letramento



Troca de Saberes



PNAIC e os diálogos abertos na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

PNAIC

A Formação Continuada dos Professores do Ciclo de Alfabetização teve início prioritariamente por meio da atuação dos Orientadores de Estudo que concluíram a Formação Continuada no âmbito do Programa Pró-Letramento, os quais, migraram automaticamente para atuar no Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC. São muitas as recordações que guardo em minha memória afetiva.

Estas imagens retratam momentos vividos no PNAIC no ano de 2013 a 2015 quando atuei como Orientadora de Estudos. As formações aconteciam na Tijuca, Rio de Janeiro no ano de 2013. As interações começavam a partir do percurso que fazíamos de ônibus até o local de formação. A partir de 2014 as formações passaram a acontecer nos respectivos municípios que participantes. Eram momentos repletos de entusiasmo e uma vontade enorme de mudar o quadro da alfabetização de nossas crianças.

Estas imagens representam os espaços de diálogo criados nas formações e a interação com os colegas formadores. Caracterizando-se, sobretudo, pela integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, com a realização de diversas ações e a construção de diversos materiais didáticos, referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuíram para a melhoria da alfabetização em nosso município.



Fonte: Elaborado pela autora. Fotos e escritas cedidas pelo acervo pessoal da participante.

4.2.2. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE ROBERTA: NOVA IGUAÇU, COMO UM PRESENTE

- **Eu, Roberta.**

Meu nome é Roberta, eu tenho 63 anos. Na prefeitura eu tenho 30 anos, estou no processo de aposentadoria, estou resistindo. Eu tenho 45 anos de trabalho, na área mesmo da Educação, na área Pedagógica.

Nova Iguaçu sempre foi um presente para mim. Do histórico que eu vim, fui pedagoga de empresa, que foi uma outra experiência boa. Mas, quando eu vou para educação realmente, eu me encontro. Então, Nova Iguaçu foi o presente. Sabe, aquele momento que está na transição, procurando algo, e aí surge o concurso, você faz e entra? E, também veio junto com filho. Para você ter noção, eu perdi um ano para poder tomar posse porque eu simplesmente não vi a chamada. Porque quando saiu a minha chamada meu filho tinha dois meses. (...) Eu sempre tentei dar o melhor nesse emprego, porque é um presente mesmo. Naquela hora que você precisava e é o que você queria e ele chegou. Desde então eu procurei ser uma profissional digna da confiança de Deus, do Universo. E tentei aproveitar ao máximo tudo o que chegou às minhas mãos. Tudo.

Então, eu chego lá como professora, daqui a pouco eu sou orientadora pedagógica, daqui a pouco sou O. E.⁵³ Aí vem o horário Integral, eu também faço coordenação de Horário Integral. E hoje estou como diretora. Sou professora. Hoje, ainda peguei duas turmas do sexto ano, entro quando não tem professor. Então, eu sou professora, estou como diretora adjunta, há oito anos, na Escola Municipal Nicanor Gonçalves Pereira, bem no centro de Comendador Soares.

Eu só fiquei, na verdade, no CIEP. Era lá dentro de Corumbá, o primeiro. Depois, eu fui para o Souza e Melo⁵⁴ Também amo de paixão a escola. Trabalhei com diretores amigos que são de lá. Fui para o Nicanor e lá eu fiquei. Saí por três anos e fiquei na Secretaria de educação também, trabalhando com a área mesmo de formação, que foi outro presente. (...) Tanto é que encontrei Maria e Ana, nesses movimentos de formação na Secretaria de Educação. Que foi um momento muito bom, de muito aprendizado. E todas as oportunidades que passavam, eu ia atrás. Sempre tive essa vontade de aprender. (...) Então, a minha vida, a minha experiência em Nova Iguaçu, ela é maravilhosa. Eu vou me aposentar muito feliz por tudo que eu já vivi e por tudo que eu vivo. Entendeu? É um presente mesmo, assim... É um encantamento. (...)

Quando eu peguei minha primeira turma de alfabetização, em 92 [1992], que eu chego na rede, eu já faço um trabalho assim: Eu gosto de trabalhar com música, com texto... Lógico que a gente tenta lá o “B-a, Ba,” mas, eu sempre gostei de trabalhar com uma sala alegre. Então, quando eu começo pelo PCN e depois vou para o PROFA, é a sensação de falar assim: “É o que acredito e pode existir sim. Eu não estou sozinha.” É mais ou menos assim, eu não estou sozinha em acreditar que existe, que pode existir uma possibilidade de uma alfabetização leve, gostosa, que a criança fique

⁵³ Orientadora educacional

⁵⁴ Escola Municipal Souza Melo

mais tranquila, mais à vontade. Com todas as obrigações que a gente precisa ter, essa disciplina do trabalho. (...)

Na verdade, eu vou começar falando do meu poema. Pelo meu poema dá para perceber nitidamente a visão que eu tinha da alfabetização. Pelas coisas que eu sofri no processo de alfabetização. Então, quando eu entrei na minha sala de alfabetização, eu tinha certeza de que eu não queria ser aquela professora tradicional. Eu tinha certeza de que eu não queria aquele caminho. Então, eu já tinha uma prática, como falei, de também utilizar, não todo dia geralmente, mas em ocasiões da leitura literária, de levar diferenciados para o meu aluno. Então assim, eu já acreditava que eu tinha que fazer uma diferença para que ele aprendesse a ler e a escrever, mas não sofresse. O sofrimento não fazia parte da minha classe de alfabetização, não podia fazer.

Depois então que eu participei das formações veio a certeza de que meu caminho era aquele para seguir, da formação. Reafirmei o que eu pensava, diante de tantas coisas que eu vi do PROFA, que foi meu grande encantamento. Porque no PROFA eu vi crianças praticando, crianças aprendendo daquela forma que eu acreditava que era o melhor. Que era a forma de aprender com prazer. Com disciplina, com planejamento. Nada que a gente não tivesse aprendido, que a gente não tivesse a certeza de que teria que colocar em prática. Mas, o prazer vinha naquelas atividades que era algo que eu acreditava, no momento que eu entrei numa sala de alfabetização.

Então, na verdade, Nova Iguaçu, eu tenho gratidão pelo resto da vida. Como profissional, trabalhei em empresa, fui auditora. Mas nem se compara, eu nem lembro daquela Roberta auditora. Trabalhei no recrutamento e seleção, foi onde eu comecei... Trabalhei com R.H. quando eu comecei como pedagoga. Mas, nem se compara. Eu gostei, mas lá era negócio. E a escola não é um negócio. A empresa quer lucro. Na escola, a gente quer sucesso. A gente quer acolher. Então é diferente, tem mais a ver comigo que a empresa, muito fria.

Na escola a gente tem o acolhimento, um calor, um aquecimento. Tem outros problemas também, não é só paraíso não, imagina?! Mas, ela é bem diferente da empresa. Então, eu digo que Nova Iguaçu para mim, foi um momento de dedicação mesmo, de agradecimento.

▪ PCN em Ação

Na verdade, a gente foi convidada para participar da formação sem uma pretensão. Eu sempre tive uma confiança e um respeito da direção da escola. Então, convidaram alguns professores para fazer o PCN no SESI. A diretora pediu para que eu e a outra orientadora educacional fôssemos. Eu como O.P. ela como O.E.

E chegando lá, foi muito engraçado, porque não era para ter ido as duas, mas como nós tínhamos ido, eles não tiveram nenhum problema. Nós participamos intensamente. E tinha a ver com um material que até recebi em casa. Digo que foi o [presidente] Fernando Henrique que mandou para nós. O PCN do primeiro ao quarto ano, das séries iniciais, eu recebi em casa, no dia do meu aniversário. Ganhei de presente no meu aniversário. Recebi aquela caixa.

E ali, a gente participou mesmo dos seminários, uma semana... [Fui formadora do PCN] mas, eu não fui com essa intenção. Na minha cabeça, não era essa intenção. Eu fui para participar de uma formação, como tantos outros. Só que no final...

(...)Participamos da formação lá no SESI e em um dado momento eles falaram: “Vamos fazer a multiplicação desse material e a gente vai precisar de nove pessoas para compor essa equipe para trabalhar com os professores da rede.” E aí sim, nós começamos a receber uma formação na Secretaria de Educação. Fomos selecionadas. Fizemos uma prova escrita, depois fomos para uma entrevista e aí fomos selecionadas. Fomos nove colegas, entre essas todas [cento e pouco] que eu falei.

O pessoal do PCN que vinha [até Nova Iguaçu]. Eles montavam a sala e faziam a dinâmica com a gente. [Era um pessoal de fora]. Inclusive eles iam acompanhar nossas atividades. Eu fiquei no Monteiro. O PCN, aconteceu no Monteiro à noite. Nós começávamos por volta das 19 horas e íamos até as dez da noite, nove e quarenta, por aí... Era depois do nosso expediente que nós fazíamos os PCNs com os professores. Foram abertas algumas vagas para meninas formandas da Educação. Nós recebíamos estagiários também...

(...) Eu me lembro que nós tínhamos a questão PCNEI que era da Educação Infantil. Nós ficamos com esse módulo também. E era muito interessante. Já tinha uma visão diferenciada desse tratamento com o outro, de não só dar banho, dar comida, mas preparar essa criança para evolução dentro da educação. A questão da afetividade era muito interessante. Também trabalhamos esse módulo. (...)

E eventualmente, eles [os técnicos] apareciam para assistir nossas aulas, mas sem avisar. Então, a gente também tinha essa grata surpresa, de um dia chegarmos lá por volta das dezoito horas... Eu saía da escola às dezessete e já ia direto para o Monteiro... E aí chegaram dois supervisores, um casal. E nos apresentamos, eles também, e disseram: “Eu posso assistir sua aula, professora?” e eu “À vontade!” E foi legal, que eu lembro até hoje: nós estávamos estudando sobre planejamento. Porque tinha umas atividades com muito lúdico, então é mais animado, mais brilhante... E a proposta do planejamento era simplesmente um estudo dirigido: compartilhar ideias e leituras. E foi bom... Eles gostaram de como a gente encaminhou a aula do dia, porque a gente não teve mais nada do que a gente já havia planejado e estudado. A gente recebia o material e preparava, dividia em grupos. Nós tirávamos cópia do material para podermos discutir no momento da aula. E foi bom... Não tivemos problema, achei bacana, ficamos tranquilas, porque quando você faz o dever de casa, por mais que você fique apreensiva com o olhar do outro, acaba sendo natural. Porque você se prepara e você está com responsabilidade, não tem o que temer, não é? Apesar de ter alguém lá te olhando, mas enfim... Quem nunca passou por isso? A gente é avaliado o tempo todo. A vida é assim que funciona. Então, foi um momento bem bacana também.

E aí, por conta disso, me puxaram para a Secretaria. Fiquei lá três anos e começamos o trabalho, fazendo também o PCN. Sentimos necessidade de atender o público que não tinha condições de ir depois do horário. Então, nós fazíamos na Secretaria de Educação. Foi assim que começou a formação mesmo interna, porque retirávamos o professor da escola, eram levados através de pequenos grupos e nós fazíamos o trabalho

lá. Era bem legal. Então, a gente tinha trabalho na verdade a semana toda. Se preparava para dar aula lá no Monteiro e depois a gente atendia pequenos grupos na Secretaria de Educação. Fizemos bastante trabalho, faltava tempo para gente poder dar conta de tudo.

Era um momento de muita reflexão mesmo, de pesquisa, de começar a falar em portfólio, de usar esses materiais nas escolas. Quer dizer, esse ano fizemos muitas discussões desse trabalho com o trabalho que o professor levava. Era uma troca muito rica. Porque a gente estudava no local, depois levava para escola e lá você colocava em prática tudo o que você estudou, ouviu, trocou com o seu colega e aí retoma os resultados. Eu acho essa dinâmica muito interessante. E foi uma dinâmica que a gente levou em todos os outros, tanto no PROFA, como PNAIC... No PNAIC foi muito usada essa dinâmica. Eu acho que dá um certo conforto para aquele professor que tem dificuldade de sair do giz, do quadro... A gente fala que é do “cuspe e do giz”, porque trabalhar com diversidade de material pedagógico e didático é complicado. É bellissimo, mas é um trabalho de garimpar mesmo material o tempo todo.(...)

A escola, tem esse problema do horário... A gente não consegue se sentar para discutir. Então, a formação prioriza esse momento que falta na escola. Que é o momento de parar e conversar: “E o que você faz? O que eu faço?” e “O que a gente pode fazer junto?” “O que eu posso tirar do que você faz que vai me ajudar?” “E vice-versa.” Eu acho que o momento de formação é muito importante. Eu acho que a gente não pode parar.

(...) Cada orientador do PCN, dava atividade e acompanhava esse retorno. Inclusive, em alguns momentos os professores estavam bem apreensivos, porque acabava sendo uma demanda a mais de trabalho. As aplicações das coisas, o retorno. Mas, no geral, o professor é muito disciplinado. Ele gosta de mostrar o trabalho dele. Então, assim... a gente teve até que ter uma flexibilidade, mas no geral, eles cumpriram pedido de relatório... É trabalhoso, como eu falei para você, é trabalhoso. Professor que trabalha em duas escolas, trabalha em escola particular, tem família. Mas, a maioria é muito comprometida, mandava seus trabalhos e fotografava. Havia portfólios bellissimo. Dava gosto de você ver. E apresentavam esse trabalho na sala de aula. Como nós [professores] somos criativos! Em qualquer pedacinho de folha era feito um trabalho, uma dinâmica maravilhosa com a proposta que nós fazíamos.(...)

Recebemos também uma quantidade de leitura literária absurda de maravilhosa, de gostoso de você trabalhar. Isso a gente já percebeu lá no PCN também. O PCN já ativou. (...)

O PCN, eu acho que é um início de mudança, porque surge aquela parte temática para a gente incluir no nosso planejamento... “Meio ambiente, diversidade...” então foi algo para o professor, talvez ficar mais atento, eu acho. Para mim, no caso específico que foi o PCNEI, que era Educação Infantil, o cuidado com o emocional da criança. Que é o início de tudo, que é a Educação Infantil. Então, dar o banho, a comida, o toque no banho, o toque na comida... Tudo era importante para que a gente pudesse chegar com essa criança de três, antes era de zero a três, quatro [anos]. Para que quando a criança chegasse na Educação Infantil aos cinco, com a cabeça boa, sadia, saber estar em contato com o outro fora da sua casa, por todos os afetos que recebeu na Educação Infantil. Esse era o grande alerta

do PNCEI. É algo que eu acho que às vezes numa creche, vira muito mecânico. Tem que dar banho, às vezes não tem as pessoas certas para esse suporte, é tudo muito reduzido, os recursos humanos. Então o alerta do PCNEI era esse. Eu lembro que isso chamou muito atenção, porque em algum momento eu trabalhei módulo. E no outro módulo, era a questão também dessa diversidade textual sempre. Sempre incentivar o menino a ler, a produzir e de forma diferenciada. Esses incentivos que chegassem de forma diferenciada. Não ler por ler, mas ler por algum objetivo de caminhar. Então, eu pontuaria essas duas questões, porque o material era diferenciado.

Eu acho que o PCN foi mais da questão de despertar o professor para alguns temas que ficavam fora do planejamento. Então, quando como ele vem compartimentado... Era para: “Olha, o meio ambiente,” “olha vou falar de violência, da sexualidade” entendeu? Era mais ou menos assim (...). PCN, acho que foi aquele alerta. Esses cuidados que o professor precisava colocar no seu planejamento, aquelas ações que às vezes ficavam fora, passavam despercebidas.

▪ PROFA

Quando chega no PROFA então, eu me encanto com a leitura literária. O PROFA foi sensacional. Eu sempre entro assim de paraquedas, eu sou meio metida, eu vejo a oportunidade e pergunto: “Posso participar?” Assim, ninguém me chamou, mas: “Posso participar?” Porque eu estava na Secretaria e tinha transição de prefeito, de equipe pedagógica. Como eu não fui por indicação, eu fui por uma seleção, eu sempre ficava muito à vontade para fazer meu trabalho mesmo. E o PROFA chegou para trinta [professores].

Eu tinha uma chefe muito legal, aprendi com ela também(...). E, ela me pediu para organizar material, tipo xerox, apostila, essas coisas. Só que quando eu peguei o material, eu que já vinha do PCN, comecei a me encantar! Tinha situações dinâmicas mesmo do cotidiano, utilizando muito a leitura literária. (...) Ela falou assim: “Roberta, trinta professores, só! A gente não pode passar desse número.” Porque era o pessoal da UERJ. (...) E aí eu falei para ela: “Será que eu posso participar dessa formação?” Eu trabalhando na Secretaria de Educação, metida né? Aí eu falei: “Eu tiro a cópia do meu material. Pode deixar que eu arco com a despesa do meu material, da minha apostila.” Era uma apostila, um material grosso... Ela falou assim: “Então, vamos fazer melhor. Você faz a coordenação, eu te dou o material e você participa. Eu preciso que você chegue cedo no Monteiro, organize a sala onde vai acontecer a formação e acompanhe.” Eu: “Opa, fechou!” Foi assim que eu entrei no PROFA. Tanto que você vê, a Maria não entra e não entra mais ninguém, porque foi um grupo bem fechado que foi proposta deles quando levaram o PROFA.

Professores alfabetizadores, do primeiro, segundo e terceiro ano. As escolas foram convidadas e indicaram os seus professores que de repente tinham disponibilidade, interesse. Os trinta, chegaram, compraram o material. E aí foi aquele momento que você começa a falar muito da leitura, da escrita, de Ana Teberosky, de Telma Weisz... E aí, puxa, eu vi o material e fiquei encantada mesmo. Na verdade, abrii muito horizonte mesmo de trabalho, de acreditar mesmo, porque eu acho que o processo de alfabetização é difícil.

Eu sofri no meu processo de alfabetização. Entrei com sete anos e sofri, porque venho de uma escola tradicional. Eu moro aqui do lado da escola que estudei. E era um método muito tradicional, me deixava muito... não era constrangida, mas nervosa, triste. E quando eu começo a ter contato com esse material, eu falo: “Nossa! A sala pode ser uma alegria. Não precisa ser aquilo tudo que a gente passou lá trás.”

(...)

E aí eu tive contato também com a leitura literária. E eu tive a oportunidade de conhecer o Colégio de Aplicação da UERJ, com as crianças em ação. Então, tudo aquilo que a gente acreditava eu via acontecendo ali. Crianças de cinco anos, e o menino já de seis anos, conhecendo a leitura literária. Conhecendo o que é um livro, o corpo, o que é um título, quem são os autores, quem ilustrou. As crianças catalogavam esse livro. Sensacional!

E era uma coisa assim simples. Na sala elas colocavam os livros, com fichinhas e eles mesmos preenchem. Uma graça! Muito bacana de você ver. Crianças que tinham contato com jornal e levavam aquelas notícias e falavam e apresentavam o trabalho com uma naturalidade que muito adulto não tem. Crianças de cinco, seis anos e crianças que moram na periferia, porque é sorteio, também, Colégio de Aplicação da UERJ. Então assim, eu fiquei encantada. Acreditando assim: “Nossa quanto sofrimento [eu passei] desnecessário.”

Então, eu achei muito, muito bacana as crianças fazerem aquelas coisas. Eles faziam um folder, eles trabalhavam com projetos. Lá na UERJ eles trabalhavam muito com projetos. Não sei como está agora. E nesse projeto, eles conseguiam ter uma diversidade textual absurda. Com crianças de cinco, seis anos. E a gente via a produção deles dentro das fases da escrita, com um encantamento absurdo. Então eu acho que o PROFA foi o que mais mexeu comigo.

(...). Fazíamos a análise da escrita. Os professores levavam as atividades e traziam. Não lembro se tivemos [a proposta de continuidade depois com esses trinta professores], mas veio o PNAIC com a mesma pegada.

Quando eu saio do PROFA, que estou lá com esse encantamento da leitura literária, dessa possibilidade, acreditando que o caminho era esse, a gente leva essa proposta para quem estava nos chefiando, para que a gente pudesse abrir um leque maior. Já que o PROFA foi limitado, edição limitada. Então, já que eu tenho uma coisa bacana, que eu senti que tem essa possibilidade de caminhar, de a gente poder trabalhar com todas as escolas da rede. Então, a gente leva essa proposta [da criação do Programa O novo olhar para a Alfabetização] que é aceita mesmo.

Porque, na verdade, eu fazendo a coordenação do PROFA, eu peguei uma situação, assim, bem delicada. Porque a gente pedia ao professor para levar uma atividade para escola de escrita. Mas, não escrever por escrever. Trabalhar o texto... a gente trabalhava muito e começamos a pensar muito nas listas de palavras. A Telma Weisz falava muito dessa lista de palavras, que facilitava. A relação das frutas, e tudo no mesmo contexto para que facilitasse essa questão dessa aprendizagem, tanto da escrita, muito mais da escrita, mas também da leitura. Então, a professora faz o trabalho dela e leva o ditadinho dela. Só que ela leva com algumas correções, porque quem faz a supervisão não concorda [com essa forma de trabalho]. A criança

escreveu a casa, CSA, e aquilo era errado! Então, eu peguei esse material... Eu era a coordenadora, então a professora chega muito abatida por conta disso.

Se a gente está tentando fazer com que o professor experimente, se o primeiro momento já ele é vedado, não é uma coisa legal. Imagina? Ficou achando que não estava fazendo um trabalho legal. Então, eu faço um relatório sobre isso, a ideia do material, eu faço um relatório... E aí a gente chega à conclusão seguinte: Tem que todo mundo falar a mesma linguagem. Não foi com o objetivo de prejudicar ninguém, até porque eu não citei nome de ninguém. Mas, tem que todo mundo falar a mesma linguagem então na escola. Não adianta um trabalhar assim e o outro ver como erros. Rabiscar em vermelho, circular em vermelho. Quer dizer, enquanto eu estou tentando fazer um trabalho que acredito, que estou tentando ver se realmente vale a pena... Porque era tudo muito novo. A gente sair do B -A, BA, era novo. Então, eu acho que a gente acabou tendo esse respeito.

O material chega, nem está com ninguém, mas chegamos à conclusão, que poderíamos fazer uma formação interna, que nos desse essa possibilidade de falar com um número maior de pessoas envolvidas e que precisavam ouvir pelo menos. Se vai tornar aquilo prática...[não sabemos]

O PROFA um encantamento total! Eu descobri a possibilidade, de encantamento mesmo, de ver com os meus olhos o que estava na teoria. Aquele trabalho belíssimo que as colegas faziam. Todas mestras, porque para trabalhar no Colégio de Aplicação precisava dessa formação, serem mestras.

(...) Eu lembro que eu fiz estágio. Nós tivemos a oportunidade, porque o curso era muito completo. E a gente tinha o momento de estágio. Ficar o dia lá no Colégio de Aplicação. E eu achei aquilo uma delícia, tudo aquilo uma delícia. A sala tinha muita informação, mas produção do aluno. Outra coisa que me chamou muito a atenção. Nada pronto, nada com babado, produção do aluno mesmo. Isso era sensacional. Porque era o belo, mas era o belo simples do aluno, do limite dele, do que ele podia produzir, do que ele sabia fazer. E isso é sensacional, porque, na verdade, a gente fica querendo tudo bonitinho, babadinho, acabamento e, no entanto, eu comecei a valorizar mesmo a questão da produção. Folder, belíssimo, então você faz um projeto, tem um minhocário, vai fazer um projeto e convida as pessoas da escola para participar. E eles mesmos pegam uma folhinha de ofício, faz a dobradura do folder, escrevem com a letrinha deles garranchada e naquele momento de estar pensando sobre a escrita... E aquilo é entregue em cada sala. Meu Deus! Uau! “Não pensei isso ainda, vou copiar isso aqui!” Então era um momento mesmo de descoberta. Que a gente podia levar para minha sala de aula e compartilhar com os colegas. Mesmo que algumas pessoas não acreditavam nisso também, porque é difícil, o trabalho é difícil. Como eu falei para você. Você é professora, você sabe que é difícil. (...) Nós somos diferentes, temos tempos diferentes e temos que acreditar.

Então, realmente no PROFA, eu descobri a leitura literária e as formas variadas que eu podia usar. Não só contar a história por contar. A gente conta para criança dormir, na escola a gente tem que ter outra proposta. Mesmo na nossa casa quando a gente conta para a criança dormir, eles gostam tanto que eles acabam aprendendo a fazer a mesma leitura. Vão se antecipando... Eu lembro que meu filho gostava muito que a gente contasse

a historinha para ele dormir, no final ele já estava contando a história para gente. A gente quase dormindo e ele contando a historinha do jeito dele, da leitura que ele fazia. (...)

Então o PROFA realmente me encantou, [é o programa mais interessante, mas] é uma coisa muito pessoal, porque eu não tive esse leque de acesso das pessoas. Eu fiz com trinta pessoas. Eu era a 31, lá coordenando e fazendo. Mas foi um grupo muito pequeno.

▪ O Novo Olhar

[O Novo olhar] era direcionado aos professores, sempre aos professores, mas, os orientadores participavam também. Entende, tem que andar de mãos dadas com os orientadores, não tem jeito, não é? Na verdade, é ele que dentro da escola que faz o acompanhamento, nas reuniões também, faz o acompanhamento. Tiramos dúvidas.

E, “O Novo Olhar” ficou e passou. Ele garantiu um espaço de estudo semanal. Era muito bom, muito legal. Para a gente poder pegar assim... E acervo literário delicioso... E tinha a J. que também era da Sala de Leitura, que levava coisas... nossa maravilhosa! E era bom ver todo mundo acreditando. É lógico que às vezes levava para escola e a coisa não saía muito certo. Porque é uma sala de aula, com uma diversidade imensa de crianças. Cada um num momento de leitura, de escrita. Então, “O Novo Olhar” servia para acalmar: “Gente é devagar. É um processo. Não é garantia que todos vão caminhar do mesmo jeito.” Como tudo na vida e na Educação, cada um tem o seu tempo. Mas é um caminho que a gente pode trilhar e experimentar. E pode dar bons resultados. Então, a gente acabou tendo esse respeito da equipe. E foi muito bom! Muito bom participar.

É uma pena que às vezes, não fica, porque é um processo. Cada um que vai entrando [na Secretaria] vai modificando. Inclusive teve um caderninho, direitinho. Tivemos um caderninho onde cada um colocou um texto. Muito, muito gratificante a gente ter passado por tudo aquilo.(...)

Em 2005, mudou a equipe e aí a gente sai [da Secretaria]. Eu saio também. É um período que eu já peço até para sair, porque eu tenho minha mãe em fase terminal. E eu peço para sair, mas no final sai todo mundo. Só fica a Maria, mas depois acaba saindo também. E eu volto para escola.

▪ PNAIC

E um belo dia eu vou na reunião e Maria está lá na Secretaria. Maria não saiu... Maria ficou lá na Secretaria. Maria mais Valentina... E aí, eu tive uma reunião falando do PNAIC. E aí ela: “Roberta tem um projeto, a gente está selecionando...” Então, vim para casa pensando. Maria fez o trabalho dela, me apresentou para a pessoa que estava selecionando...E aí eu tinha um histórico na Secretaria, mais o trabalho que eu já havia feito nos outros dois programas. E aí, eu também fui selecionada.

Acabaram fazendo contato para que eu fosse lá. Fazem contato com a escola também. Porque aí, eu estava na escola, lidando como orientadora do horário integral. Fiquei um período no horário integral, como orientadora do horário integral e orientadora pedagógica. E aí comecei a ir às formações. As formações que eram na SEEDUC (...).

Então, aquelas formações que nós íamos, que eram também sensacionais! Cada uma que ia eu [pensava]: “Ai a certeza é essa mesma!” Porque veio assim muito dentro da formatação do PROFA. Eu vi mais próximo ao PROFA. Material riquíssimo, o material deles, muito bom. Eles tinham um material muito bom. A questão dos livros também que eles colocaram aquelas caixas de livros [acervo de livros literários que chegaram na escola, uma para cada ano do ciclo de alfabetização] que nós recebemos na escola. Maravilhoso. Eu tive a oportunidade de levar para a formação aquelas caixas.

Eu conseguia tudo na escola. As pessoas às vezes tinham problemas. Eu não tinha problema nenhum. Eu consegui o Datashow, eu levei o computador, depois comprei um menorzinho, para eu levar. A Secretaria pedia para que disponibilizasse o material que nós precisássemos. Mas, tinha escola que às vezes tinha uns entraves. E as pessoas falavam muito que às vezes não tinham acesso ao material, que eram as caixinhas da leitura literária. Então, eu falei: “Então, eu vou levar! Para todo mundo, para quem conhece, para quem não conhece.”. Porque lá na escola nós entregamos cada caixa ao professor. Professor do primeiro ano recebeu a caixa. Foi uma caixa para cada professor [do ciclo de alfabetização]. Os livros eram tão bons, que eu falei, “Não precisa ficar preso ficar preso no livro literário do primeiro, do segundo. Vamos trocar, eles são maravilhosos.” E leitura literária não tem essa de primeiro, segundo e terceiro ano. Tem hora que você fica muito engessado com esse tipo de coisa. E no final acontecia isso, as meninas trocavam... E era sensacional você pegar um livro onde você trabalhava ali a matemática, havia ciência, havia escrita, tudo junto. Essa visão, eu achei sensacional. Porque a vida é assim. Então, a leitura literária ela chega muito próximo do cotidiano da criança.

Também fiz no CIEP 022. Esse CIEP 022 foi depois. Nós começamos no Monteiro, era o dia inteiro de oito às cinco, para os professores. Nós tínhamos também no Monteiro para as formadoras, Valentina estava de frente, G., também. Valentina, depois Drica, todas as nossas colegas que ficavam de frente com o nosso grupo de formadores. Nós tínhamos o nosso momento, e aí era no Monteiro mesmo, naquele anfiteatro que tem lá pequenininho. E no Monteiro também, nós trabalhávamos de oito da manhã às dezessete horas, no sábado. Era o dia inteiro. Houve período que a gente se alimentava lá mesmo, porque eles davam uma refeição. Em algum momento a gente teve que almoçar fora, enfim... Mas era o sábado, que a gente trabalhava. E era muito bom, tinha que ter uma dinâmica de leitura. Eu tinha a dinâmica e a consciência: sábado está todo mundo cansado, inclusive eu. Então, vamos ter a dinâmica mais pesada, que são as leituras pela manhã com algumas dinâmicas e a tarde a gente vai fazer apresentação de trabalhos, reflexão de trabalho, a leitura literária enfim...

(...)Lá no 022, acho que era no horário de serviço. [As primeiras formações do PNAIC foram aos sábados no Monteiro] depois, não. Depois a gente tirava o professor [de sala de aula]. O único problema é que às vezes esse professor corria para outro município. (...) De Nova Iguaçu para o Rio, Nova Iguaçu para Caxias, enfim... Era aquela correria que professor já está acostumado. Quem tem carro, vai de carro, quem não tem carro vai, pega carona e vai embora. (...)

Um trabalho que também me encantou no PNAIC foi a matemática. Quando vem aqueles módulos de matemática e também com os jogos, eu

também fico encantada. Fico encantada com aqueles jogos. A forma de você levar matemática com alegria, diferenciada que o aluno pode também confeccionar o material com você. E o aproveitar daquilo para aprender. Que a matemática que está no mundo, que a gente descobre. É mesmo, a matemática está no mundo, está em tudo. Vamos lá fazer a receitinha do bolo, está lá a matemática. E até então não se falava nada disso, não tinha esse olhar. Eu acho que PNAIC também traz esse olhar. E, também a produção textual muito presente. Leitura literária, produção textual e a questão da matemática, muito bacana também. Muitos trabalhos interessantes que os professores faziam com recorte, com sucata, coisas simples e levavam para escola.

Outra coisa que eu achei interessantíssima foi a gente trabalhar com a questão da estatística. Aqueles gráficos, estatística ali com a criança... E hoje eu vejo professor fazendo. Tem professor fazendo isso na sala de aula. Outro dia tinha um professor fazendo uma atividade com os alunos. A gente já parou de fazer o PNAIC, mas a professora participou do PNAIC e ela está lá na sala do segundo ano, fazendo esse trabalho. Então, deixamos marcas, deixamos marcas boas. Para quem quis aprender e colocar em prática, aprendeu e ficou...

Então assim, eu acho que é um bom aprendizado. Realmente o PNAIC deixou saudades. (...) O PROFA e o PNAIC, eles já focam muito bem na alfabetização. A produção de texto, a alfabetização, a inclusão... dentro de um texto você pode falar de ciências, geografia, matemática. (...) Dentro do livro de português eu vou encontrar diversas situações que eu vou permear as outras disciplinas. Então, isso para mim ficou muito claro. Acredito que para colegas também, em sua maioria. Acho que houve essa mudança, houve essa transição, houve esse movimento, de a gente não ficar parado só em um caminho. “Ah, tem que ter matemática, tem que ter português” e nesse momento, você pode dar asas à imaginação e trabalhar, enfim... E contar essa história maior do que você possa imaginar.(...)

Sem dúvida o PNAIC pegou a rede inteira! Nós tivemos formação e muito movimento. Nós íamos para a UFRJ, participávamos de muitos congressos, sem dúvida o PNAIC [foi programa mais relevante] que foi o nosso último. (...) O PNAIC nós tivemos aí que todos os municípios participaram, foi nacional, não é? O mais relevante, deveria continuar. Uma pena que acabou, uma pena, uma pena. Eu lamentei bastante.

Dava movimento ao professor, dava uma confiança para ele trabalhar. Ele sabia onde podia trocar nos encontros. Levar as angústias dele. Que professor da alfabetização vive angustiado, ele quer todo mundo lendo no final do ano. Ele não quer dois, três, quatro. Ele quer todo mundo lendo. E isso a gente sabe que é normalmente impossível. Cada um vai estar num estágio. Mas, para o professor...

Aí, ele chegava com essas angústias e era um momento também de a gente estar conversando, discutindo, de olhar o que o colega está fazendo, como foi que o colega saiu daquela situação com aquele aluno... E isso era maravilhoso. Uma pena ter terminado, porque poderia ter continuado. Mesmo porque, eu acho que ajudou muito, um monte de professores a melhorar sua prática e a ter mais confiança e a buscar coisas, buscar leituras.(...)

Eu acho que o PNAIC trouxe essa visão para a gente, das diversas formas que você pode atingir seu objetivo junto com seu aluno. Uma pena realmente que acabou. Agora, depois da pandemia, ficamos parados dois anos, é a hora da gente retomar. Porque as crianças nas salas de aula estão gritando por novidades, por apoio e o professor mais ainda. Porque ele está com uma turma de terceiro ano que não fez nem o segundo, nem o primeiro. Primeiro interrompido, onde isso? E ele está tendo que dar conta desses alunos. Então, eu acho que era hora de começar a pensar num movimento para poder ajudar esse professor que está na sala de aula, com essa classe de alfabetização.

Figura 16: Mural memorialístico Roberta.



PROFA

Memória do PROFA - Sentimentos Revirados!

Participar do PROFA foi um momento de muito aprendizado e encantamento, já que estávamos envolvidas em adquirir novos conhecimentos que auxiliassem a formação dos profissionais da Rede Municipal de N. Iguaçu. Estava atuando na SEMED, na equipe pedagógica, quando chegou o Programa ministrado por profissionais do CAP-UERJ. Só poderíamos participar 30 professores das classes de alfabetização. A chefia solicitou-me a organização das apostilas, ao ver o conteúdo pedi a inclusão no grupo de estudos sendo que arcaria com os custos, o que fora atendido. Em troca ficaria responsável pela organização do espaço. Vale ressaltar que recebi o material. Que maravilhosa oportunidade e experiência!!

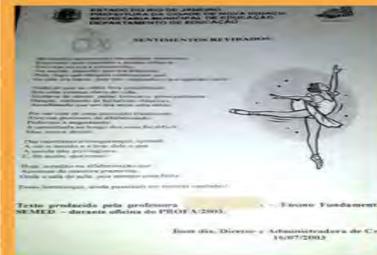
Os encontros nos levaram a viagens sensacionais, ouvíamos os relatos dos professores que aplicavam as atividades em sala de aula e a repercussão nas unidades escolares eram momentos de reflexão, de propostas de mudanças e novos rumos!! O ápice da formação, para nossa felicidade foi conhecer a rotina da classe de alfabetização do CAP-UERJ, onde presenciávamos o que liamos nas teorias. As crianças tinham um domínio encantador da leitura literária, fichavam os livros lidos, faziam uma leitura de mundo próprias, produziam textos, participavam ativamente dos projetos elaborados pela turma e construíam folder para divulgação interna o que era algo novo!! As aprendizagens passavam por todas as áreas do conhecimento através de um único texto, um único livro...

Então, veio a certeza do caminho e da necessidade de introduzirmos a leitura literária não como passa tempo, mas como ponto de partida do processo de alfabetização. Como atividade final a proposta era a memória da alfabetização utilizando a diversidade textual. Amo os poemas, em especial os de Carlos Drummond de Andrade e Cora Coralina, pela simplicidade como retratam o cotidiano. Incentivava os alunos a escrita usando-os como referência.

Na escola tive momentos difíceis nada do que levava para sala de aula era contemplado o sistema da época era tradicional. E eu uma criança viva! Adorava cantar e dançar uma bailarina sonhadora! Rs

E revirando o baú de sentimentos, nasceu o poema "Sentimentos Revirados".

A gratidão e surpresa vieram com a edição do poema como mensagem da semana para as unidades escolares. Após a formação eu e as amigas Maria, Ana, Valentina entre outras demos asas ao Programa de formação "Novo Olhar!!" onde a proposta era encontrarmos novos caminhos para o processo de alfabetização e letramento.



PNAIC

Ressignificando conhecimentos!

O PNAIC, veio reafirmar o direito de aprender da maneira que eu realmente entendia e acreditava, desde lá nas minhas memórias de alfabetização. Porém a forma como foi apresentado era um desafio constante e de uma logística absurda e encantadora, afinal professor poetaiza tudo! Rs. Mas, podemos afirmar que foram anos de muito estudos, aprendizados, angústias e alegrias, sem dúvida o melhor momento para troca de experiências!!

Tive o privilégio de participar do Programa de 2013 a 2016, indicada pela a amiga Maria. Bom foi encontrar parte da equipe que havia atuado nos outros programas, existia uma engrenagem de compromisso e respeito.

A rotina era intensa, encontros para o planejamento, palestras, formação, enfim, momentos únicos com os professores da Rede. Quanto aprendizado! Os relatos das atividades com os alunos em sala de aula eram sensacionais, percebíamos um movimento de mudança. É claro que nem tudo era fácil, tínhamos algumas resistências e descrenças, mas tudo fluía com as possibilidades da teoria e prática. Transformávamos os encontros com base no cotidiano escolar. Foi então que surgiu a ideia do Portfólio, não queríamos perder nenhum momento era tudo registrado por fotos e para cada temática uma história contada através das imagens, sensações e sentimentos.

Lembro-me do encantamento com o acervo literário recebido nas Unidades Escolares, o que fora explorado pelo grupo com louvor. Daí o formato do Portfólio como uma obra literária contando a trajetória da Turma Cora Coralina, minha inspiração!! Aproveitando o módulo de Artes fizemos capa do portfólio na técnica Patwork. Este acervo é guardado com carinho nas lembranças vivas e eternizadas em minhas memórias...



Caderno em Patchwork Portfólio PNAIC

4.2.3. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE DRICA: NOVA IGUAÇU E AS DESCONTINUIDADES CAUSADAS POR QUESTÕES POLÍTICAS

- **Eu, Drica.**

Meu nome é Drica, tenho 46 anos. Sou professora da rede de Nova Iguaçu há 20...ih agora vou ter que fazer uma conta aí... olha já tem 24..., já está chegando aos 24 anos, já. Não posso me aposentar porque ainda não cheguei na faixa etária da aposentadoria, mas sou professora da rede estadual também. Doze anos trabalhando em uma escola municipal desde a minha entrada na matrícula. Depois, eu fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, na parte da equipe pedagógica.

Dentro da equipe pedagógica, assumi a coordenação de algumas formações. Então, a gente teve “Positivo”, quando a gente adotou as mesas do Positivo na rede. A gente teve formação com os professores das disciplinas com o “GESTAR”, do segundo segmento. Pró-Letramento, PCN em Ação... Nossa são várias, menina. Além de ações mesmo da própria Secretaria, que a gente formulava. (...)

Fui fazendo parte da equipe do Ensino Fundamental, fui fazendo parte desses programas federais, programas individuais nossos, do município. A gente sabe que no transcorrer do tempo foram havendo algumas mudanças políticas no quadro. Essas questões políticas nunca mexeram muito com a minha atuação na Secretaria, porque meu vínculo lá não era político e sim estatutário. Eu entrei a convite e era matrícula. Não tinha vínculo político com nenhum partido, nem com nenhum candidato ou representante, então eu permaneci. Cheguei no último período lá assumindo o cargo de subsecretária pedagógica, a convite do prefeito. E aí por uma questão interna, eles pediram para eu me retirar e uma outra pessoa assumiu. De 2018 até agora, eu estou cedida para o CEDERJ no polo daqui de Nova Iguaçu.

Eu sou formada, tenho formação de professores a nível de ensino médio, depois eu fiz Pedagogia. Fiz Educação Física, fiz especialização em Educação Física Escolar pela UERJ. Fiz Mestrado pela UERJ lá no Campus de Caxias, na FEBEF. (...)Eu acabei engravidando [de gêmeas] no meio do Mestrado. Elas nasceram e eu fui fazer entrega da documentação só depois. Elas já estavam com seis, oito meses... Não é fácil, amiga. Somos sobreviventes.

As gêmeas, hoje, estão com 9 anos. Elas nasceram em dezembro de 2012. Eu estava com PNAIC, junto com a G. e com a L. lá na SEMED. Duas! Imagina o barrigão. Elas quiseram nascer antes, eu tive que tirar uma licença. Fiquei internada para dar uma segurada. Mas, trabalhei até o finalzinho. Parei já estava com sete, oito meses. Elas não nasceram no período previsto. Era para final de fevereiro, foram nascer em dezembro. Já estavam com oito meses, mas a expectativa era grande. E aí dar conta da demanda, da correria que a gente sabe que não é fácil.

A minha matrícula é de PII [Professor de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental]. No Darcílio eu trabalhei como professora, depois eu comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica. E aí pelo trabalho desenvolvido com 19 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a equipe da SEMED pediu para eu ir para SEMED para ajudá-los na

coordenação das turmas como um todo. Porque viram o empenho, o trabalho realizado e aí eu fui para a Secretaria de Educação.

Na Secretaria de Educação eu acabei trabalhando como técnica, nessa questão do ensino fundamental, dos anos iniciais. Quando iam surgindo os programas, foi surgindo a necessidade de fazer os cursos de formação. Todo curso que tinha, eu fazia. Eu fui aluna da Valentina, eu fui aluna da Maria. [Elas deram minha formação no PCN em Ação.] E aí foi surgindo vínculo com toda essa questão da alfabetização.

Eu fui professora alfabetizadora. Então, a fala era muito própria, muito significativa para mim. Esse vínculo com essas ações de alfabetização me levou a participar da formação e depois ir assumindo tutoria e assumindo a coordenação. E aí veio o Pró-Letramento, veio o PNAIC, veio o GEEMPA... É porque são programas que, assim, não foram só em um ano. Foram programas que aconteceram em dois três anos. Então, levaram bastante tempo. Porque para o MEC, a gente tinha um período de planejamento, um período de organização, um período de estruturação. Um período de convite de professores para assumir a tutoria. Então, tinha formação com eles para depois a gente começar com a rede. Quando a gente começava com rede, a gente tinha procura. Aí, quando começava com a aula, a gente tinha baixa procura. Então, a gente tinha que ir até a escola para saber por que o professor não estava indo. Convidá-lo novamente, fazer a divulgação, mandar ofício, para gente convidar esse professor.

[Relembrando o início da minha trajetória] (...) assim que eu acabei a formação de professores, eu fui trabalhar em um CIEP, o Darcy Ribeiro. A melhor coisa que eu fiz na minha vida. Eu me sentia um pouco perdida porque eu era muito nova. Eu acabei a formação de professores com 16 anos. E aí eu estava num CIEP, trabalhando com uma turma de alfabetização com 17 anos. Experiência nenhuma na área. Prática mesmo quase nenhuma. Só que o CIEP garantia para gente um período de trabalho e um turno estudando, então a gente aprendeu muito com isso. (...)

Em questão da alfabetização eu me sentia muito perdida. Então, eu tinha um monte de perguntas, um monte de dúvidas e eu não conseguia resposta, retorno para aquilo. E era justamente essa questão da alfabetização mais tradicional do LA, LE, LI, LO, LU do BA, BE, BI, BO, BU que a gente trabalhava, mas a gente via que tinha alunos que caminhavam muito bem, aprendiam a ler e escrever e tinham uma certa independência quanto a isso. Mas, tinha aqueles alunos que ficavam presos na cartilha. Não sabiam ler um jornal, não sabiam ler um Outdoor, não sabiam ler um anúncio. E, aí a gente se questionava quanto a isso. Quando eu falo a gente, aqui sou eu. Eu me questionava quanto a isso. Eu sempre trabalhei muito junto com a minha irmã. Eu tenho uma irmã gêmea. A gente estudava e trabalhava junto. Então onde eu ia trabalhar ela ia junto comigo e a gente estudava e trabalhava junto. A A., até hoje, minha irmã, segue a linha tradicional de alfabetização. Mas, eu me sentia muito incomodada com isso. Então, eu sempre buscava alguma coisa para responder minhas dúvidas, ajudar esses alunos. Minha irmã, não. Ela batia o pé. Disse que ia manter o tradicionalismo e até hoje ela é uma ótima alfabetizadora, dentro da linha de trabalho dela.

E, aí eu fiquei inquieta nessa situação e comecei a procurar algumas respostas. Quando acabou, porque na época era contrato de professor do

Estado, teve concurso para entrar, para continuar nos CIEPs. Nós tivemos troca de governo e aí a Educação tomou logo um balanço e gente acabou perdendo a oportunidade. Eu passei para o concurso de Nova Iguaçu. Eu não passei para o concurso do Estado. Saiu concurso para Nova Iguaçu, eu fiz o concurso de Nova Iguaçu.

Todas as oportunidades de formação que eram voltadas para a questão de alfabetização, eu fazia. A gente recebia cartilha na escola para trabalhar, eu recebia no Darcílio⁵⁵, as cartilhas para trabalhar. E as cartilhas vinham com textos enormes para trabalhar. E eu, “Meu Deus como vou trabalhar textos com essas turmas? Essas turmas pequeninas que não sabem ler!” Olha eu, na minha inocência. “Não sabem ler, não sabem escrever. Como vou trabalhar esses textos?”

Aí com as formações, veio todo esse olhar mais dedicado, mais calmo, mais tranquilo de começar a trabalhar com aquilo que o aluno sabe... Aí me enveredei pelo lado das cantigas de roda. Você entrava nas minhas salas e era cantiga de roda para tudo que era lado! Era cantiga de roda cortada em tiras, em frases, daqui a pouco em palavra. E contava outra e montava aqui. E eles começaram a se encontrar.

O meu grande problema na questão da alfabetização seguindo essa linha, no início da minha carreira era a resistência dos pais. Não acreditavam na alfabetização acontecendo dessa forma. Então, aqueles que podiam colocavam os filhos em explicadora. E a explicadora começava a alfabetizar com BA, BE, BI, BO, BU, CA, CO, CU. Meio do ano do ano eles estavam lendo. Aí meus alunos diziam que quem os ensinou a ler havia sido a mãe deles. Eu dizia: “Aí que lindo, você está lendo!” e eles diziam: “Quem me ensinou a ler foi minha mãe.” Porque os próprios pais não acreditavam nessa linha de construção de escrita e de leitura.

E aí, segui. Fui trabalhando com eles. Trabalhei vários anos de alfabetização no Darcílio com a turma. Final do ano eles já estavam lendo, escrevendo. Para entender o que é escrita, o que é leitura. E aí, veio a oportunidade de assumir a coordenação pedagógica e sempre quando a gente podia, a gente incluía nossos professores também nessas formações. E eu ia meio de intrometida lá nas formações também, porque eu não era mais professora, era orientadora pedagógica. Mas, eu falava para deixarem eu ir, fazer parte, deixa eu estudar um pouquinho.

E aí me apaixonei por isso. E aí meu encantamento, meu vínculo com todos os programas de alfabetização. Eu estava lá metida junto com a turma toda.

▪ **PCN em Ação**

Do PCN em Ação eu lembro... Eu tive contato com o PCN em Ação primeiro enquanto eu era professora. Eu fui fazer a formação lá no Monteiro, aos sábados o dia inteiro com a Valentina. Era um grupo de professores da rede. A gente foi fazer a formação lá. Recebemos o PCNs na escola e ficamos pensando: “Como é que a gente vai colocar isso em prática?” Veio livros do PCN, aquela caixinha e a gente tinha que fazer a leitura, tinha que estudar, tinha que implementar como currículo da escola. Mas, ninguém disse para a

⁵⁵ Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti

gente como e que a gente faria isso. E aí veio a proposta do governo federal com o PCN em Ação.

Eu entrei de cabeça para entender como que era na prática. Como que a gente ia colocar aquilo na prática. Fiz aos sábados com a Valentina. Mais à frente eu acabei assumindo a orientação pedagógica da escola e a equipe pedagógica que fazia parte da SEMED na época resgatou a questão do PCN em Ação. Mas aí eles começaram a fazer a formação com os orientadores pedagógicos, para os orientadores pedagógicos fazerem essa capacitação na escola. Então, a gente tinha um dia de formação com o pessoal da Secretaria de Educação, na semana seguinte a gente tinha que fazer com o pessoal da escola, com nossos professores. Era garantido a liberação do turno, em meio período. E aí você imagina, meio período, para gente dar conta de um PCN. Uma escola para liberar os alunos e se sentar com os professores em meio período para estudar, é muito complicado. Até a gente liberar aquele que a mãe esqueceu de pegar, ver o caso de um e de outro. Até juntar todos os professores, era um tempo muito pequeno. Mas a gente conseguia fechar a agenda com esses professores.

Na semana seguinte, a gente retornava, apresentava tudo que tinha sido feito com os professores, as atividades que eles tinham feito, a gente tinha que levar. E aí a gente pegava novamente o material para fazer novamente, novas atividades com os professores na semana seguinte. Isso ficou, acho, que durante um ano, um ano e meio mais ou menos. E era muito bom. A gente conseguiu fazer de todas, um dia de cada disciplina.

Aconteceram contratempos. Tinha dia que a gente não conseguia se reunir. Tinha dia que acontecia algo inusitado e aí a gente jogava mais para frente, no período de recesso, datas comemorativas que a escola, também promovia. Levou-se um tempo muito extenso para a gente poder concluir. Mas, foi muito bom porque era um momento que a gente se sentava, que a gente trocava as ideias, que a gente trocava as propostas, as dificuldades. As dificuldades com aquela disciplina, as dificuldades com algum aluno. Que aí alguma professora tinha lá uma sugestão e lançava também a sugestão dela. Então a troca foi muito bacana entre os professores. E a gente via que na prática tinha condição da gente realizar.(...)

Era muita falta de conhecimento, de leitura, de pesquisa. De sair da situação muito cômoda que a gente estava de aceitar, de como estava tentando permanecer, sem a gente tomar coragem e falar “Não gente é um outro jeito de fazer. Tem uma outra maneira de fazer que a gente pode atender um maior número de alunos, para gente poder concretizar o que a gente está querendo.” (...) Foi muito bom. Ao final a gente teve a certificação como tutor. A certificação das professoras também que participaram da formação e aí o PCN deixou de ser um mistério. O PCN começou a ser algo em ação mesmo, como se a gente pudesse estudar, ver, realizar mesmo de fato. E aí o programa se encerrou. Das trocas, de questões políticas que a proposta era até de continuidade, para gente manter. Mas aí, a gente teve algumas questões políticas sendo mudadas e aí a gente teve que rever isso.

[O seminário Internacional do PCN] foi uma iniciativa nossa. Durante o governo do Bornier⁵⁶. Foi uma iniciativa nossa de formação com os professores. Teve Pacheco, teve nomes bem-conceituados na época, por isso

⁵⁶ Nelson Bornier foi prefeito de Nova Iguaçu entre 1997 e 2002

foi internacional. Na época eu era professora. A gente teve que sair da escola ir à Secretaria de Educação fazer a inscrição. Ai tinha os locais. Tinha UNIG, tinha Estácio tinha os locais onde iam ser realizados os encontros. Mas foi muito bom. Muito bom mesmo...

- **GESTAR II**

[Todos esses programas foram direcionados ao] primeiro segmento, o único [programa] do segundo[segmento] foi o GESTAR. O GESTAR a gente não pegou para o primeiro segmento, mas a gente pegou para o segundo. Então, o GESTAR tinha de Língua Portuguesa e Matemática. A gente trabalhou com os professores da rede tanto de português quanto de matemática. Seguiu a mesma linha de Pró-Letramento. Eram os encontros de formação, com a tutoria, com o coordenador, com os grupos de professores, material didático, também excelente do GESTAR. Eles [os professores] realizavam as atividades, retornavam para gente. Era a mesma linha de trabalho.

- **Pró- Letramento**

Fui para a SEMED, e aí veio o Pró-Letramento. Pró-Letramento levou um tempo maior porque ficou faltando muito ajuste. Teve uma demora muito grande de início do programa porque teve que fazer muito ajuste lá dentro do MEC. Veio a proposta para Nova Iguaçu, para implementação, veio as datas, a agenda de formação com os tutores e os coordenadores. Só que a gente teve muita atualização de equipe, atualização de material. Eles tinham que fechar qual era a universidade que ia ficar... Então tinha uma universidade de Minas, se não me falha a memória, e tinha uma universidade daqui do Rio que tinha que entrar num ajuste lá de datas de atividades que eles tinham que fazer.

Por fim demorou tanto, a gente já tinha fechado a tutoria. Eu fiquei com a tutoria de matemática. Eram quatro tutores de matemática e quatro tutores de língua portuguesa. As formações aconteciam em municípios diferentes. Era o que eles pediam para a gente fazer. Essa troca de locais. Para gente não dificultar tanto a locomoção dos professores. Então, que se atendesse um município de cada vez nessa formação do Pró-Letramento. Então, a gente ia para Petrópolis, Arraial do Cabo, Resende, se não me falha a memória. Dava um certo trabalhinho para a gente conseguir local para ficar durante os dias de formação. A gente teve até algumas questões financeiras bem sérias com a Secretaria de Educação para a gente poder ajustar isso. Mas, conseguimos fazer.

O material era ótimo a gente ficou apaixonado pelo programa. Quando a gente retornou, a gente falou assim.: “Nossa a gente vai colocar para caminhar, a gente vai fazer...” E aí novamente outra parada do MEC. A gente teve que aguardar novamente o início... Quando eu falo a gente, eu falo da equipe toda de tutores, a equipe toda que estava à frente do programa. (...)

Eu era tutora do Pró-Letramento em matemática. Então, a gente foi lá na raiz da matemática mesmo, trabalhar todo aquele material dourado, tangran, resgatar tudo aquilo de uma forma prática. Pró-Letramento partia de material prático. Objetos, que as crianças pudessem colocar a mão entender, manusear. Tanto que as operações matemáticas eram todas feitas com material dourado, canudinho, contagem. Então, a gente resgatou muita coisa. Até eu! Eu falei “Meu Deus eu não entendia a matemática dessa forma!” Mudou muito a visão. E aí quando a gente foi fazer com os

professores, sentei-me com as meninas e falei assim: “A gente vai ver matemática agora de outro jeito. Não vai ser mais aquele bicho-papão, aquele bicho de sete cabeças, vai mudar muito!” (...)

Elas, as professoras, levavam as atividades para escola para realizar, depois trazer para a gente. Porque o Pró-Letramento tinha isso, como o PCN. A gente trabalhava a atividade, pesquisava, falava do conteúdo. Elas iam para escola, trabalhavam com os alunos, depois elas traziam para gente o que elas tinham vivenciado.

Era muito bacana. Cada encontro, nosso que a gente tinha que falar da aula que os professores tinham dado, eles contavam cada episódio que a gente “rapava” muita coisa, e a gente trocava muito. (...)

Eu lembro de uma aluna nossa que chegou um dia no curso de formação, virou para mim falou assim: “Drica, ontem eu ri muito com um aluno meu.” Eu falei: “Por que?” “Ele [o aluno] virou para mim e disse: Tia hoje é dia de aula de Pró-letramento?” Aí eu olhei para ela e falei: “Como assim?” E ela disse: “Então, é porque a gente lá na escola, para realizar as atividades do Pró-Letramento, a gente separa um dia...”

O que eu fiquei um pouco preocupada, [com essa pergunta do aluno se era dia de aula de Pró-Letramento] foi que era para adotar isso como uma rotina e não colocar como um dia da semana. Aí depois eu pensei, “não Drica...” Porque pensei até em fazer um comentário para que ela tornasse esse dia, uma rotina.

Mas depois, eu pensei: “Vamos pensar que o professor já está acostumado com uma linha de trabalho, ele começa a trabalhar uma outra linha de trabalho. Ele tem que sair da acomodação, se sentir seguro, se apropriar, dar conta daquele conhecimento e trabalhar com aluno”. Depois eu pensei que pelo menos ele está tendo a garantia de um dia de Pró-Letramento. E a partir desse dia, do encantamento dele, ele vai encantar a professora também que vai acabar fazendo as aulas dela serem pró-letramento e não só “pró-conteúdo”. De construção mesmo. Aí eu pensei em não fazer esse comentário não. Porque eu fiquei receosa de fazer o comentário com ela e ela acabar ficando muito fechada. Se sentir chateada. Aí, eu pensei em no meio das conversas e dos encontros, a gente incentivar mais ainda que esse dia do pró-letramento se torne uma rotina, seja todos os dias. (...).

Eu acredito muito no Pró- Letramento. O material do Pró-Letramento foi muito bacana. Até para despertar o próprio professor enquanto falta de conhecimento mesmo para ele se apropriar daquilo para ele trabalhar com os alunos. Pró-Letramento veio dar um suporte muito bacana. O PCN em Ação veio corresponder uma necessidade que a gente tinha, um buraco que ficou porque o PCN chegou e a gente não sabia como trabalhar na época. Veio nos tirar do sufoco, digamos assim.

Acabando o Pró-Letramento e acabou entrando no PNAIC. Aí Pró-letramento também se encerrou, os encontros se encerraram. Formação também, por outra questão política também foi abandonada. E a gente ficou muito triste.

▪ GEEMPA

O programa GEEMPA chegou para gente através da distorção sériedade. Foi detectada uma distorção sériedade muito grande. E aí o Governo

federal propôs uma formação e uma ação de atendimento a esses alunos de distorção série-idade. Não era para todos os alunos, era só para esses alunos de distorção série-idade.

Então, a gente contava com três empresas na época, que ofereciam propostas para gente. Era o GEEMPA, que era o grupo de estudo da Esther Grossi. O Ayrton Senna que também tinha uma proposta de alfabetização, que não seguia a mesma linha.

Esther Grossi tinha a metodologia dela. Ayrton Senna era um ensino bem tradicional, silábico... E tinha outro que era o ABC que também tinha essa linha silábica para poder trabalhar essa questão da alfabetização.

Nova Iguaçu, na época, entrou no programa por conta do alto índice de distorção série-idade. A equipe toda pedagógica que sentou e analisou o material dos três, as três propostas, e a gente optou pela Esther Grossi. A Esther Grossi veio para o município, fez a formação com os grupos de tutores e com a coordenação para passar a metodologia. Eles disponibilizaram formação para os professores, disponibilizaram material para os professores de estudo e de pesquisa, disponibilizaram material para os alunos.

Então, todos esses alunos que estavam no GEEMPA, eles tinham um horário de atendimento dentro da unidade escolar com esse professor que passou pela formação, para esse atendimento de correção de distorção série-idade.

E que acabava sendo o atendimento desse aluno que não sabia ler e escrever, porque essa distorção era assim: No ciclo de alfabetização ele era aprovado. O primeiro ano automaticamente para o segundo, segundo automaticamente para o terceiro, o terceiro ano ficava retido um ano. E aí, no segundo ano do terceiro ano, ele era aprovado automaticamente. O que acontecia na distorção série-idade é que quando ele chegava no terceiro ano ele ficava retido um ano. Então ele repetia esse terceiro ano. Depois, ele era aprovado. Chegava no quarto ano, ele ficava retido vários anos, porque ele não sabia ler. E aí a gente estava com alunos com 11, 12, 13 anos, num ano de escolaridade que não era próprio para ele. E aí esse programa foi desenvolvido para atender esses alunos. Que ao final do ano em que foram atendidos, seria verificada a aprendizagem dele e ele iria para o ano de escolaridade correspondente para a idade dele, se apresentasse um bom desempenho, se conseguisse alcançar os objetivos.

Ele [o programa] era pelo MEC, pelo Ministério da Educação. [O GEEMPA se relacionava mais com o que Nova Iguaçu vinha trabalhando] a questão socioconstrutivista, com as ideias do PCN em Ação, com as ideias do Pró-Letramento, e aí a proposta que mais se encaixava, a mais próxima era a do GEEMPA.

▪ PNAIC

Um dos últimos cursos que a gente teve que foi o PNAIC, ele garantia que o professor saísse da escola para fazer a formação. E que a escola tinha que se organizar para essa turma não ser dispensada. [Alguém, um orientador por exemplo] assumia naquele dia a saída daquele professor para fazer a formação.

O PNAIC permaneceu por um bom tempo na rede e no governo federal. A gente conseguiu fazer um trabalho muito bacana também. Tinha muito retorno dos professores. Os professores gostavam muito também desse retorno. A possibilidade de participar no horário de trabalho deles, ajudou bastante. Essa conversa com a direção, de a gente ter esse professor. Porque era um benefício para a própria escola, a gente contar com esse professor

formado, atualizado. Foi bacana, muito promissor. E aí a gente foi perdendo esses programas.

O PNAIC veio com uma formação para a alfabetização, para o Ciclo de Alfabetização, com os professores do ciclo de alfabetização com a UFRJ. Então, a E.C., que era coordenadora, solicitou aos municípios através do programa federal, que quem fez a adesão ao programa e assinou a carta, que selecionasse um coordenador e que o coordenador, selecionasse na própria rede os tutores. E aí a gente fez formação de coordenador, formação de tutor.

A gente não tinha o livro do PNAIC, mas lá nas formações a gente recebia propostas de atividades para trabalhar com os professores. A gente retornava e fazia todo esse trabalho com eles. De sentar-se, de discutir, de pegar texto, de ler. Da Emília Ferreiro, da construção da escrita, como é que acontece. Resgatamos isso na rede. Muito interessante, também a fala de cada colega. E aí, as colegas dedicaram a própria pesquisa, os estudos... Tinha gente que já estava fazendo mestrado, doutorado e foi fazer linha de pesquisa em cima disso. Então a leitura que eles faziam, eles traziam material para gente, acrescentava. (...)

Quando a gente tinha uma formação que era para o ciclo de alfabetização todo, a gente combinava com a escola. Assim, num dia saía os professores do primeiro ano, na outra semana saía o professor do segundo ano e na outra semana saía o professor de terceiro ano. Até para a escola poder se organizar como é que ela ia fazer a estrutura de atendimento para esses alunos que ficariam sem professor no dia. Então, a gente não tirava todo o ciclo de alfabetização de uma vez para fazer a formação. A gente tirava um ano do ciclo de alfabetização por semana. E, aí a gente conseguiu fazer com a rede toda, entendeu? A gente conseguiu mobilizar todo mundo para fazer.

O PNAIC conseguiu alcançar o maior número de professores. A gente teve uma mobilização muito maior com o PNAIC. Os outros a gente tinha a adesão do professor, no PNAIC, não. O professor tinha que fazer a atualização dele. (...)

Então os tutores ficaram turno da manhã, ou então turno da tarde, para atender os dois turnos. E os professores ao invés de ir para escola, vinham ou aqui para o CEDERJ para fazer a formação, ou então para UNIGRANRIO, atrás do antigo prédio da SEMED.

Em alguns momentos a gente tinha até que mostrar para esse professor, que não era só um direito dele, mas era um dever dele estar se atualizando. Era um dever da rede, da Secretaria de Educação propor isso a ele. E ele, enquanto profissional de educação participar para estar se atualizando.

A abrangência do PNAIC foi maior. Pouquíssimos, muito poucos [professores apresentaram resistência em participar da formação] (...), Mas, em massa [os professores] aceitaram e apoiaram. Ficaram muito felizes de estar sendo realizado no horário de serviço deles. Coisa que até então a gente não tinha conseguido. A gente garantiu isso.

▪ **O Núcleo de Alfabetização**

Hoje, eu nem sei como está, essas formações com esses grupos. Não sei se permanece. Eu acredito que... No município de Nova Iguaçu, quando eu saí da SEMED, a gente tinha, a gente fez... Metidas do jeito que nós somos, juntou Maria, Vitória, Ana, eu, mais um grupo muito bacana. E a gente fez uma ação dentro da própria Secretaria de Educação. Porque a gente já não estava contando com PNAIC, com Pró-Letramento, nada disso. Então, a gente fez uma nossa, da rede, o Núcleo de Alfabetização. Se você for na SEMED, eu não sei como está agora. Mas, a gente tinha o Núcleo de Alfabetização.

A gente fazia o acompanhamento das turmas do Ciclo de Alfabetização. A gente fazia formação com as professoras, aproveitando todo o material de todos esses cursos. E a gente fazia acompanhamento das turmas. Então, turminha 101, quantos alunos estavam alfabéticos, quantos alunos estavam em cada fase. E a gente ia acompanhando, junto com o professor todo esse processo de alfabetização, até todos estarem alfabéticos. Dava apoio para o professor, aquele aluno com necessidade especial, a gente chamava a equipe de educação especial de dentro da Secretaria, pedia o auxílio deles para ir lá ajudar aquele professor. Suporte.

A gente contou com verba. No governo [federal] anterior, a gente contava com verba para as escolas. Então, as escolas tinham dinheiro para comprar material tanto de custeio quanto de capital. Então, a escola tinha material para trabalhar com os alunos. As escolas recebiam uma verba que era destinada para compra de material pedagógico. Então material para se trabalhar a gente tinha.

E aí, a gente começou a acompanhar esses professores nas propostas, nas atividades nas avaliações, nos avanços. Mas, novamente, questão política...E aí a gente dá aquela rebolada, aquela respirada e pensa que vai dar certo, que a gente vai continuar de um jeito, ou de outro. E aí a gente perde Maria. Maria pede para sair, Ana se aposenta. Eu acabei saindo. Algumas meninas se sentindo um pouco melindradas com a situação, não se sentiram muito a vontade de levantar uma bandeira. A questão mexeu muito com a equipe pedagógica. E aí a gente ficou meio que assim... vamos aguardar o que vai dar. Mas o grupo estava muito bom. O Núcleo de Alfabetização que a gente fez estava muito bacana dentro da Secretaria de Educação.(...)

A gente tem nomes bem emblemáticos [quanto à formação de professores e a alfabetização] que quando se fala na rede, todo mundo conhece: Maria, Valentina, Roberta, Vitória, a outra M. que fazia parte da equipe de supervisão, depois veio fazer parte da Equipe Pedagógica, G., L., tem muita gente. A gente tem um grupo muito bom de alfabetizadores e que consegue chegar até o outro professor com uma fala muito própria. Sabe, conseguir incentivar e levar esse grupo, falando assim que vai dar certo, vamos fazer, está difícil, mas a gente vai conseguir. Tem um grupo muito bom nessa rede de alfabetizadores que consegue dar conta, sim, das demandas.(...)

Sempre foi o encontro [entre as ações da rede e os programas federais]. O desejo de fazer, mas a dificuldade de mobilizar, de ter um aporte. E aí quando vinha o Programa Federal, casava-se com as propostas e aí a gente conseguia realizar.

Os desafios fazem a gente caminhar. Quando a gente se sente desafiada a gente acaba caminhando.

Figura 17: Mural memorialístico Drica



Em 2010 fui convidada para fazer parte da Equipe do Pró-Letramento como Tutora de Matemática. Contamos com a Professora M. V. como Coordenadora, atual Secretária de Educação de Nova Iguaçu.

Confesso que me senti insegura, mas tanto Coordenadora como a colega Tutora A. C. graduadas em Matemática, acreditaram no potencial; suporte e esclarecimentos não faltaram, proporcionando encantamento e superação da insegurança.

Contamos com o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Matemática e Ciências (LIMC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e MEC como parceiros na formação de Coordenadores e Tutores, promovendo reflexões e propostas diversificadas de atividades concretas no estudo da Matemática.

Iniciamos os encontros com os professores no dia 15 de março de 2011, no Pólo CEDERJ do nosso município que nos cedeu as salas gentilmente.

A cada encontro desvendávamos os "mistérios matemáticos", professores com seus depoimentos de dificuldades em selecionar atividades que considerassem a abstração do conteúdo foram surpreendidos e apresentados a atividades concretas, com utilização de material didático e reciclado de forma contextualizada e significativa.

No decorrer dos encontros, tarefas individuais, as conhecidas TI's, eram selecionadas, organizadas, analisadas, aplicadas, discutidas, produzidas e entregues ao Tutor para envio junto a Diários de bordo, listas de presença e relatórios dos encontros à Coordenadora A. P. daí a foto do AR, que representa todo cuidado e seriedade com a implementação e efetivação do Programa.

No controle da execução do Pró-Letramento os Diários de Bordo, preenchidos pelos professores, pontuando de forma específica cada informação requerida, eram feedbacks, assim como as Fichas de acompanhamento dos Cursistas onde preenchíamos dados sobre frequência, entrega de TI's e suas respectivas notas seguindo instruções se completas e corretas, completas com ressalvas, incompletas ou não compreendidas, em branco ou não fez.

Cada fascículo proporcionou muita reflexão e aprendizado, as TI's contextualizavam e se tornavam feedback necessários para promoção de novas discussões e aprofundamentos tão ou mais ricos.

Pró-Letramento



Momentos de muito aprendizado e troca entre colegas e alunado, o ir e vir e as discussões destas contextualizações promoveram repensar da prática.

Lembro-me que uma cursista nos contou que ao entrar na sala de aula com os alunos, um deles virou pra ela e perguntou: "Tia, hoje tem aula de Pró-Letramento? Porque eu gosto muito!" Fiquei feliz, estávamos promovendo encantamento, e preocupada pois ainda não havíamos garantido mudança de fato e efeito.

Mantive o hábito do portfólio, rever esse material foi emocionante e um reconhecimento de todo trabalho já desenvolvido, seja como Tutora e como Coordenadora de programas de formação nesses 26 anos de magistério público na Cidade de Nova Iguaçu.



Um pouquinho do GEEMPA - a pedido

Seguindo o que foi definido no Plano de Ações Articuladas – PAR – quanto a correção de fluxo de alunos em distorção série idade e ações de formação, assessoria e fornecimento de material pedagógico o Município, na Gestão do Prof J. na Secretaria Municipal de Educação, selecionou o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, para articulação e implementação das ações do Plano.

Com um público de 6500 alunos, sinalizados no Censo de 2008, a proposta foi de alfabetizar alunos em turmas de até 32 alunos, no contra turno, 3 vezes por semana, em 3 meses, o que faria 50 professores formados, alfabetizarem cada um, aproximadamente 4 turmas, durante o ano letivo.

A formação GEEMPIANA realizou um curso inicial de 5 dias (120 horas) e três assessorias mensais.

Em 2010 implementamos o programa "Correção do Fluxo Escolar na Alfabetização", cuja tecnologia educacional do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, qualificada pelo MEC, foi selecionada pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, realizando formações e acompanhamento dos professores que atendiam às turmas.

As assessorias acompanhavam os avanços e as correções a serem feitas para êxito no processo de aprendizagem. Materiais pedagógicos tanto para formação dos professores, quanto para uso dos alunos foram disponibilizados e orientações quanto ao uso mais adequado também.

Uma metodologia inovadora e de resultados exitosos foram observados, mas questões políticas de esferas a nível ministerial não permitiram continuidade.



Fonte: Elaborado pela autora. Fotos e escritas cedidas pelo acervo pessoal da participante.

4.2.4. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE ANA: NOVA IGUAÇU COMO UM GRANDE DESAFIO

- **Eu, Ana.**

Meu nome é Ana, tenho quase 71. Em outubro [de 2022] eu completo 71 anos. Na prefeitura de Nova Iguaçu, eu trabalhei há muitos anos, no ano de 1971. Nessa época, foi com escola noturna, ali em Comendador Soares. Mas, logo depois eu me casei e deixei a prefeitura fiquei só com o Estado. Mas, depois de muitos, muitos anos eu fiz outro concurso. (...)

Eu entrei em 1999, nessa segunda fase. Porque na vez anterior, eu fiz concurso também, mas trabalhei dois anos só. Fiz concurso na mesma época, em 1970, para o município e para o Estado. E depois eu fiquei só com o Estado porque me casei e fui morar longe. Nessa segunda etapa, eu entrei em 1999 e me aposentei em 2015.

Nos últimos anos na prefeitura de Nova Iguaçu, eu trabalhei primeiro na Escola Daniel Nogueira Ramalho, aquela escola ali perto de Tinguá. Trabalhei um tempo ali. Depois, eu fui trabalhar no Lúcia Viana Capelli⁵⁷. Ali, no Lúcia Viana Capelli, eu já fui como orientadora pedagógica. Trabalhei no Lúcia Viana bastante tempo.

⁵⁷ Escola Municipal Professora Lúcia Viana Capelli

Na primeira entrada, em 1971, eu tinha só o Curso Normal, eu tinha dezoito anos. Eu vim do interior, cheguei numa cidade grande com dezoito anos e peguei uma turma de periferia de Nova Iguaçu. Mas assim que eu comecei a trabalhar, passaram-se alguns anos e a diretora me chamou e falou: Olha só, eu gostaria que você me ajudasse com a orientação pedagógica de alfabetização.” Porque a Lúcia era grande e tinha uma orientadora só para alfabetização. Aí ela falou: “Olha só, eu preciso que você esteja pelo menos matriculada na faculdade.”

Nessa época eu já era até casada. Foi aí que eu fui fazer faculdade. Fiz faculdade a noite, para poder atender a essa expectativa, a esse convite, da diretora. Ela me chamou dizendo que queria que eu ficasse, mas tinha que estar matriculada. E aí eu fiz Pedagogia, fiz na UNIRIO.

Eu trabalhava de dia e estudava de noite. A pedagogia eu fiz assim. Agora, a Pós- Graduação eu já fiz bem depois, com os problemas que eu vi na alfabetização. Eu fiz a pós, pensando em ter mais ferramentas para me auxiliar na orientação pedagógica. Esses cursos vieram em decorrência da necessidade do meu trabalho. Porque quando eu comecei a trabalhar era só o Normal mesmo, naquela época podia. Era 1990. É verdade, tem muito tempo. Eu fiz Pedagogia e depois eu fiz uma pós-graduação em psicopedagogia. Essa é minha formação. (...)

Nos últimos três anos, eu trabalhei na Secretaria de Educação. Eu fui convidada para trabalhar lá com o grupo de orientação pedagógica. Trabalhei com a Valentina, com a Maria... Esse grupinho aí. Os últimos anos foram ali acompanhando esse grupo dessas mulheres especiais. Nossa, eu aprendi muito com elas! Fui indicada por elas, ajudada por elas porque foi um trabalho novo, um grande desafio. Porque na Secretaria de Educação, além das dimensões, porque quando a gente pensa no município de Nova Iguaçu os números são sempre muito grandes. São muitas escolas, são muitos alunos. E o trabalho por si só, pelo número é um desafio grande.

E um desafio maior ainda, dentro da Secretaria, foi quando nós encontramos a equipe e trabalhamos esses programas do MEC. Então, isso aí também foi um desafio profissional muito grande.(...)

Ainda nos últimos anos, eu pude crescer muito profissionalmente porque a gente tinha que estudar muito. Tinha que correr atrás, tinha que fazer os programas. Então, realmente foi um tempo muito bom de desafio para crescimento. Porque às vezes quando chega nos últimos anos você já está arrastando os pés, contando os dias para acabar. Isso não aconteceu, porque era um desafio importante a formação de professores. E nós encaramos isso com muita dificuldade, expectativa, esperança. O sonho da gente é sempre melhorar a Educação. (...)

Minha vida profissional foi ali. [em Nova Iguaçu]. Ali, vivi muitos anos da minha vida. Me aposentei em 2015 e estou hoje, sempre em contato, me perguntando, o que será? Quais seriam os resultados [dessas formações continuadas]. Eu sinceramente esperava ter visto isso enquanto eu estava dentro. Ver que a coisa funcionou. A nossa luta sempre foi chegar na sala, fazer a coisa funcionar. E eu tenho muita curiosidade de saber como a coisa está agora. Se se perdeu, qual era ideia. Estou de longe, mas é um assunto que me interessa ainda. (...)

Eu sou bem antiga, a minha primeira sala de aula foi em 1970. Então assim, nós seguíamos as diretrizes daquele tempo. Tempo que tinha um mimeografo à álcool. A gente ia para reuniões daquele grupo lá na Secretaria de educação do estado nesse tempo. Até o próprio núcleo lá de educação, todo material era produzido com o mimeógrafo. Então assim, era coisa bem antiga mesmo.

Nós usávamos as cartilhas. As palavras, as sílabas de cada palavra, era dessa forma. Não havia essa questão do Letramento, questão de usar textos, música. Não era dessa forma. Era aquela sequência de fonemas e palavras, silabação. E foi assim. A grande diferença que aconteceu [com as formações] foi essa concepção de Letramento, de olhar do texto como parte do processo. Hoje eu questiono se isso é legal ou não, se já passou. Essa questão de não ter medo do texto. Apresentar o texto de uso corrente para a criança, para trabalhar. (...)

Eu tenho muita gratidão [pela Maria e pela Valentina]. A Maria foi minha formadora mesmo e a Valentina como aquela companheira generosa sempre pronta para ajudar. Qualquer problema podia contar para ela.

Como final de carreira, o PNAIC foi um grande desafio para mim, desafio profissional. Foi muito bom eu terminar o tempo de serviço encarando um desafio que para mim foi muito grande. Tanto para fechar como alfabetizadora., tanto na questão da tecnologia. Então eu terminei o meu serviço correndo, não terminei de ombros caídos, não terminei arrastando os pés. Eu terminei me esforçando muito, trabalhando, crescendo. E foi muito bom para mim, terminar assim.

▪ PCN em Ação

Olha, o PCN foi como uma “tábua de salvação” para mim. Porque eu fiquei fora do magistério quando eu fui morar fora do país. Eu fiquei uns quinze anos fora. Eu não estava acompanhando de perto as coisas acontecendo dentro da área de educação.

Onde eu morei, eu trabalhei também um pouco com a educação, mas era mais a educação cristã, não estava muito ligada às coisas do Brasil. Eu passei alguns anos na Bolívia, acompanhando meu marido como missionária da Junta de Missões Mundiais. (...)

Na verdade, eu cheguei meio perdida. Até era sobre isso que ia falar. Porque quando eu fui fazer o PCN, eu estava perdida. Eu estava 15 anos fora do ambiente e eu peguei justamente uma turma de alfabetização, lá na escola. E realmente, eu estava trabalhando de acordo com aquilo que eu já conhecia, mas o PCN me ajudou muito.

Nessa época eu estava naquela primeira escola, Daniel Ribeiro. Eu tinha turma de terceira etapa. (...) Eu lembro que nessa sala tinha um armário muito grande. Tinha uns livros, uns livros dentro do armário. E as crianças, sempre tem aquelas muito espertas que mexem em tudo! Elas se sentavam dentro do armário para ler os livros. Eu tinha muitas atividades extras para ocupá-los. Era realmente para ocupá-los e eu não sabia direito como era a classificação.

Eu lembro que chegou no conselho de classe e me perguntaram: “Quantos alunos você tem na fase tal⁵⁸?” e eu falei [quantos tinham] E depois [perguntei para a orientadora]: “Mas, isso é bom ou ruim? Porque eu nem sabia direito se aquele andamento, aquele desenvolvimento tinha sido bom ou ruim. Porque eu estava realmente muito perdida no início. Mas, graças a Deus, a gente já tinha prática anterior de anos no município e fui levando. Então, trabalhei aí um tempo com a alfabetização, mesmo. (...)”

Mas, eu fiquei muito tempo fora, então há uma defasagem, há uma necessidade de reformular. E assim, o curso PCN me ajudou bastante e foi com a Maria! E a Maria é muito boa. E foi assim, foi muito bom. Tanto que eu comecei me inteirar do que estava acontecendo. O PCN foi o primeiro que eu fiz e me ajudou a firmar meus pés na sala de aula. Não só na sala de aula, mas eu me colocar. (...) Então, comecei a tomar posição, tomar pé da situação, com esse programa, que eu fiz com a Maria. (...) Maria e Roberta. Principalmente Maria. A Roberta era muito esporadicamente. Mas, foi a salvação, os cursos que foram oferecidos. Davam muitas oportunidades de curso, então eu fui me preparando enquanto trabalhava. (...)”

Esse curso funcionou à noite, depois do horário escolar no Monteiro Lobato e a tutora era a Maria. Então assim, foi uma coisa muito boa que me aconteceu logo no início. Claro, que você quando começa, você pega um livro, vai fazendo as coisas e você vai fazendo o trabalho. Mas, foi muito importante essa questão dos PCNs porque foi onde começou a abrir a minha mente para o que estava acontecendo na alfabetização.

O PCN dava uma visão geral de tudo o que o MEC estava pretendendo em termo de Educação, então foi muito bom, foi uma reciclagem, digamos, na área de Educação. E eu não sei se foi nesse PCN que a Maria tinha uma coisa que ela chamava de “diário de bordo,” um caderno em que cada um podia escrever (...). Em todas [as formações] marcou bastante as experiências⁵⁹ de alfabetização e isso sim enriquecia bastante. (...)”

Eu acho que as escolas que encaminhavam os professores que estariam interessados, porque era fora do horário de trabalho. Mas, tinha bastante gente na minha turma que era fora do horário. Eu estava super interessada, porque eu estava me sentindo com necessidade de rever as coisas. Aí eu me interessei mesmo e fui. Mas eu creio que havia sim, houve o anúncio e as diretoras indicavam. Mas, eu fui voluntariamente, não fui designada não, mesmo porque não era no horário da escola. (...)”

Olha nessa época havia muitos cursos. Cursos bem curtos. Eu participei de muitos, foi um tempo muito bom de formação. Não lembro [os nomes] mas eram cursos assim, rápidos e eu fui fazendo tudo o que aparecia porque eu queria melhorar.

▪ **Pró-Letramento**

No Pró-Letramento, novamente eu fui trabalhar com a Maria. A Maria teve uma participação muito grande na minha formação, quando eu já estava

⁵⁸ Refere-se às hipóteses de escrita desenvolvidas pela Emília Ferreiro.

⁵⁹ Relatos de como as professoras haviam sido alfabetizadas.

trabalhando. Então, eu fui aluna dela e depois fui indicada para tutora. Eu participei dos dois lados. Primeiro com aluna depois como tutora.

[Quando fui cursista] era quase uma batalha pessoal da Maria, para acontecer essa formação. Nós não tínhamos um lugar certo. Era um lugar muito simples dentro da Secretaria. Tinha dia que estava ocupado com outras coisas e tinha dia que não dava para a gente usar. Mas assim, foi por causa da visão da Maria. A Maria batalhou muito para poder acontecer essa primeira formação em Nova Iguaçu. Ela trabalhou praticamente sozinha. Usando mesmo, um espaço muito ruim, muito apertado.

Nessa época, houve indicações sim [para participação no curso], porque nesse tempo já era no tempo de trabalho. Então a escola tinha toda uma logística para poder esse professor sair da sala de aula (...). Mas o que ficou muito marcado aqui, foi essa questão da Maria. Maria parece estava lutando assim para conseguir fazer. Lutando porque não havia bastante interesse das pessoas do setor pedagógico, mas ela batalhou ali, buscando espaço, catando cadeira. Ela foi importante mesmo. O que eu sei de certo é que esse curso aconteceu por muito esforço da Maria, muito, muito esforço mesmo.

[Na segunda edição] eu já era tutora. No Pró-Letramento tivemos muito problemas. Na verdade, as minhas memórias se misturam um pouco do Pró-Letramento com o último, o PNAIC. Mas eu acho que esse curso, nós trabalhamos ali no Monteiro Lobato.

O PL era bastante direcionado à questão de alfabetização, aos professores. Eu não sei qual foi o critério de escolha, para os tutores. Mas, eu vi bastante gente da Secretaria de Educação. [Vi algumas orientadoras também.] Eu acho que a Secretaria de Educação tinha alguma expectativa em relação a elas. Sei lá, achava que eram pessoas muito ativas, participativas. Eu não sei, eu estou deduzindo. Mas pelas pessoas que eu vi participando eu tive a impressão de que foi esse o critério. As pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação observavam o trabalho, via aquelas que sobressaíam, que tinham mais desenvoltura, mais condições e essas pessoas foram convidadas.

Tivemos algumas dificuldades sim, mas já não foi como com a Maria. O grupo também já aumentou bastante. Eram algumas turmas. Nesse tempo, o professor fazia no horário de trabalho dele. Às vezes tinha alguns probleminhas sim, mas muito menores do que antes. Agora já havia um apoio.(...)

No Pró-Letramento, a gente dava umas dicas de trabalho na sala de aula e depois essas experiências eram trazidas e compartilhadas. Eu acho que isso ajudava bastante, porque a experiência de uma, ajuda a outra. Até em questão de disciplina também. Elas comentavam sobre isso, porque havia muitas queixas, da questão da indisciplina na sala de aula. Professor que se queixava da dificuldade de conduzir o trabalho de forma tranquila por causa de inquietação. Então, a gente teve muitos momentos de troca e eu acho que essa troca foi muito boa, porque nós tínhamos professores experientes e tínhamos pessoas novas que tinham bastante dificuldade no manejo, para poder trabalhar com a diversidade. E eu acho que isso enriqueceu bastante o Pró-Letramento.(...)

O Pró-Letramento deu essa liberdade do professor de captar momentos especiais que poderiam acontecer só naquela sala. Então o professor que estava interessado, que era esperto, captava o interesse da turma por aquele momento. E com isso trabalhava a alfabetização ali. Então, eu acho que uma diferença grande foi essa questão da liberdade de trabalhar sem ter que ter uma sequência ali. E a questão de acrescentar o estudo e do texto também, despertando para as coisas do dia a dia. Então, eu acho que fez uma grande diferença.

Isso foi muito diferente. Porque antes a cartilha era a base da alfabetização e os fonemas seguiam aquela ordem. Quando você tem o Pró-Letramento não há necessariamente essa sequência, essa ordem. Isso dava uma liberdade para aproveitar momentos.

- **PNAIC**

O PNAIC teve um modelo bastante parecido com o Pró-Letramento. Só que no final eu achei que ele estava mais focado mesmo no dia a dia da sala de aula. Foi até um material que nós utilizamos com os objetivos de cada etapa da alfabetização.

Em todos os encontros nós tínhamos o “Prazer de casa,” parece, alguma coisa assim. Foi Valentina que inventou. Eu trabalhava muito com Valentina. A gente dava algumas sugestões e as professoras também davam algumas sugestões e surgia muita coisa boa. E essa troca, eu acho que enriquecia bastante a participação delas. Um tempo bom que a professora estava ali no tempo de trabalho dela, tranquila. Tinha um outro professor com a turma, então foi muito bom.

Houve um uma sequência nas ideias, nas orientações gerais, houve uma sequência nos três programas. Ainda que o PNAIC eu achei muito mais específico, muito mais direcionado, dando coisas assim muito mais diretas para o professor mesmo. Saiu um pouco da teoria e direcionou muito para prática. Então, eu não sei, até assim, quando eu saí eu fiquei com muitas indagações, sobre o resultado do PNAIC.

Em conversa com Maria, eu às vezes comentava, que houve um segmento das orientações. Porque nós estávamos muito acostumados a quando havia mudança de governo, haver mudança de tudo. Acaba um governo, o outro que chega acha que o que o outro fez não adiantou nada e tudo muda. Então, a gente observou que as orientações prosseguiram as mesmas. Até porque o governo também seguiu dentro da mesma linha.

E como resultado do PNAIC, tem o nosso trabalho que iniciou na Secretaria de Educação [O Núcleo de Alfabetização]. Nós criamos um curso para esmiuçar, tentar dar uma ajuda prática ao professor na sala de aula. Nós fizemos aquele trabalho.

Figura 18: Mural memorialístico Ana

Mural da Memória

Ana

Memórias dos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores



PCN em Ação

Ponte

Ponte... foi essa a figura que me veio à mente ao pensar em PCN. Sim, o curso foi para mim como uma ponte no tempo - entre 1983 e 2000 - 16 anos quando, por motivos pessoais, estive em outras paragens.

E eis que em 1999 eu estava na sala de aula outra vez! Eram 32 crianças da escola rural, e devo confessar a aflição que sentia depois de tanto tempo e sem saber que caminhos iam tomando a alfabetização no País.

No ano seguinte, avistei uma ponte - o PCN em Ação. Era na E.M. Monteiro Lobato, com dois encontros semanais, à noite, após o trabalho na escola.

Sob a orientação competente de duas grandes educadoras - Maria e Roberta, fui atravessando essa ponte, que me levou a um tempo novo no trabalho de ensinar.

Ana, muitos anos depois da ponte.

Pró-Letramento

Coisas do coração

Destaco a primeira foto porque ela traz duas emoções contraditórias. Nesse encontro de formação, fomos surpreendidas por um frio que nos obrigou a comprar casacos extras. Tivemos que vencer barreiras burocráticas que quase nos impediram de participar naquela semana.

Mas o melhor dessa foto é o companheirismo ímpar dessas duas amigas, presentes em todo o tempo, apoiando, caminhando comigo sempre que necessitei.

A segunda foto traz à minha memória o quanto foi bom para todos nós cada vez que tocamos esse tema. Pessoas, momentos, histórias - algumas engraçadas até - foram trazidas à baila, proporcionando momentos de emoção e proximidade entre nós.



PNAIC

Esse foi o último programa de que participei. Sendo, naquela ocasião, parte da equipe pedagógica da SEMED, carregava uma grande expectativa e ao mesmo tempo uma grande responsabilidade com relação à alfabetização das crianças do Município.

Teríamos os resultados esperados? Veríamos, finalmente, as nossas crianças sendo alfabetizadas dentro do prazo que o programa denominava "a idade certa"?

Como tentativa de viabilizar tão esperados resultados, a equipe pedagógica elaborou cadernos com objetivos claramente definidos, que deveriam ser alcançados ao final de cada etapa.

Chegado o tempo da aposentadoria, não me foi possível saber o resultado daquele trabalho.

Acompanhando os resultados gerais da educação no País, podemos perceber ir crescendo, ano a ano, o número de analfabetos funcionais, e sabemos que um bom trabalho na alfabetização é que determinará a mudança nesse quadro que tanto nos incomoda.

Seria necessária a revisão de métodos? Ou a busca de respostas em outras fontes teóricas, diferentes das que temos buscado até então?

Estará o MEC hoje, na pessoa do Professor Carlos Nadalim, dando o rumo certo para essa fase tão importante da vida escolar?

O certo é que não podemos esperar resultados diferentes, mais satisfatórios, se seguimos fazendo o trabalho da mesma maneira.

Ficam, portanto, as indagações e as dúvidas, mas permanece a confiança no trabalho dos educadores de hoje e a esperança de ver as nossas crianças lendo e escrevendo "na idade certa".

- Ana.

4.2.5. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA: EU ACREDITO EM QUEM FAZ A EDUCAÇÃO ACONTECER EM NOVA IGUAÇU

- **Eu, Maria**

Meu nome é Maria. Sou mais conhecida como Maria D. Eu tenho 55 anos. Minha formação é em Pedagogia e Psicomotricidade. Ultimamente minhas formações foram mais voltadas para a alfabetização. Minha função principal agora é ser avó mesmo. Tenho duas grandes tarefas no momento: uma é passear com meu cachorro, que chama Cinza. Todos os dias passeamos. E outra é curtir minha neta. (...)

É interessante que fui professora do Estado bastante tempo. Tinha uma questão, porque eu não gostaria de trabalhar em nenhuma prefeitura. Então, eu fazia aulas extras no Estado, tudo evitando entrar na prefeitura. Eu não queria trabalhar muito perto do prefeito. Do nada... Não queria ficar perto de nenhuma autoridade. Só que depois de um tempo, eu fiz o concurso para Nova Iguaçu. Entrei para uma escola e fiquei lá. Entrei em Nova Iguaçu em 1999.

E, era bem gostoso, porque eu saía da Formação de Professores no ensino médio, na parte da manhã e ia para essa escola da prefeitura à tarde, trabalhar com a turma de crianças de 6 anos. Estava me sentindo no paraíso. Era um laboratório todo ali para mim. (...)

É interessante que eu não era voltada para a questão da alfabetização. Eu trabalhava nas séries iniciais [na rede estadual] e sempre me davam a quarta série. Porque achavam que eu tinha jeito de quarta série. E eu adorava as quartas séries. Então, estudava muito, aprendi muito com as quartas séries. E porque eu era grandona, só me davam aqueles alunos maiores, remitentes. Sempre minhas turmas eram essas porque achavam que eu tinha esse perfil. Eu suei muito para me darem uma turma de primeira série na época. (...) Isso quando eu estava lá no ensino fundamental, que nem era esse nome. (...)

A minha concepção de alfabetização era o Ba-Be-Bi-Bo-Bu, não tinha muito “Bão”, não. Mas, o que eu colocava sempre, era aquela questão mais lúdica. A forma desse o Ba-Be-Bi-Bo-Bu era lúdico, tanto que eu trabalhava na época com aquela cartilha pipoca. Eu trabalhei com a cartilha Pipoca, justamente porque era o método lúdico de alfabetização. Eu sempre fazia uma introdução nessa questão do lúdico. Mas, era mesmo silábico. Essa era a minha concepção. Naquela época, as crianças se alfabetizavam com facilidade com o Ba-Be-Bi-Bo-Bu. Isso fica para os cientistas analisarem. E era bom. (...)

[Eu acredito que essa preocupação com a formação de alfabetizadores inicia na década de 1990] porque inclusive, como professora do Estado, nunca tinha participado de nada assim parecido. Eu fui professora também das séries iniciais no Estado por bastante tempo. Não tinha essa...Era só a sala de aula mesmo, era [sala de aula] o tempo todo.

(...) eu nem era tão voltada para alfabetização, até que vieram essas oportunidades de estudos. Começou na prefeitura mesmo de Nova Iguaçu.

Depois que eu comecei a estudar [sobre alfabetização] com certeza, tudo mudou. Esse olhar mudou, a forma de compreender mudou. Especialmente com as leituras da Emília Ferreiro, da Ana Teberosky. Toda aquela leitura, todo aquele estudo de verdade. Então, muito eu consegui construir dali. E de verdade sou outra pessoa. (...)

Eu não conhecia [o letramento] assim com esse nome. Depois que eu comecei a ler o conceito, a ouvir. Porque a gente começou pelo conceito mesmo. E começava com aquela questão: “Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando?” começa com essa questão. Então, para mim também foi novo, mas ao mesmo tempo que foi novo, conversou tão diretamente com o que eu já vinha estudando que entrou como continuidade com facilidade. (...)

Eu conheci tanta gente boa em Nova Iguaçu. Nova Iguaçu é riquíssima de bons profissionais, de gente inteligente, de gente que trabalha muito. Isso inclui todos os setores.

Lá na SEMED mesmo, tem o L. que trabalha na limpeza. Gente, o L. está lá desde 99! O L. andava comigo para cima e para baixo montando e desmontando os computadores. Porque não tinha notebook, nada disso. A gente tinha que pegar o computador [para fazer as formações], carregava para o refeitório ou para a igreja. E o L com aquilo nas costas. (...) Nossa educação é muito braçal, gente. E as malas? A gente andava com malas. Ultimamente eram malas. A minha mala de rodinha, a primeira que eu tive, participou muito mais de trabalho do que de passeio. A gente carrega muitas coisas na mala. Tudo isso está em jogo. (...)

Não tem como falar de um trabalho desse sem o envolvimento. Por isso que eu coloquei para o meu grupo que “Eu acredito é na rapaziada”. É justamente com vocês com cada professor que aceitou, com cada um que veio, com cada formador, com cada um que aceitou ser desafiado e seguiu. (...)

Porque é ali no grupo é que tudo surge, é na troca que a coisa acontece, de verdade. Quantas vezes a gente estava numa discussão e vinham posições, vinham falas, sugestões. E dali a gente saía com soluções assim inacreditáveis. Mas por quê? Porque as pessoas que estavam ali, cada uma colocava mesmo seu potencial, sua condição e foi assim que a gente seguiu a vida toda. Não se faz mesmo nada sozinho.

E você falou de travessias. Eu acho que está bem apropriado, porque é uma atravessar mesmo, não é? (...) Isso é algo que me encanta muito. A minha preocupação com a alfabetização era justamente essa. Porque sem esse primeiro momento, as nossas crianças vão ter, e têm muita dificuldade nessa travessia. Por isso, também me encanta a questão da alfabetização. A alfabetização muda de verdade o mundo. Então, eu fico feliz de poder seguir e ter passado também em algum momento. (...)

Ninguém faz mesmo nada sozinho. É no encontro com o outro, é bem freiriano mesmo... Não existe educação sem amor. Não existe mesmo, eu não posso falar em educação sem falar de amor. (...)

Eu falo que eu nasci professora. Eu gosto de começar e terminar com essa fala. Eu nasci professora. Eu nunca pensei em outra coisa que fosse diferente

disso. Então, mesmo que tenham tido essas fases, esses nomes diferenciados, professora.

▪ PCN em Ação

Eu não sei como, mas meu nome foi indicado lá na Secretaria de Educação para participar dessa formação. Porque tinha acontecido já os Parâmetros Curriculares Nacionais e parece que não atinou muito... Não teve muita divulgação nesse processo. Então, na época, eles criaram esse programa de formação, justamente para fazer mais conhecido. Como o nome diz: colocar em ação, os PCNs.

Então, participei de uma formação junto com um grupo deles. Dei entrevista, dei estágio, passei por um processo de seleção. E nessa seleção, eles me chamaram, também, para fazer parte dessa equipe de formadores. Naquela época era tutoria, para ser tutora. Eu entrei nesse programa que pela minha anotação, aconteceu em 2002.

E foram várias adaptações. Era um programa pesado. Bem pesado mesmo. Muita coisa para ler, muita coisa para estudar. E, como era no contraturno, a adesão dos professores da rede foi bem baixa, foi pequena. Você sabe que nós não temos tanto tempo assim para fazer as coisas fora do nosso horário de trabalho. Só aqueles muito perseverantes mesmo, são poucos os que conseguem.

Eu mesma, eram duas vezes na semana que eu trabalhava. Se não me engano terça e quarta à noite lá no Monteiro Lobato. E como a adesão foi pequena, eles abriram para outros professores que não fossem da rede. Vários professores, inclusive, que eu conheço da rede agora, entraram no concurso seguinte a terem feito essa formação aqui. Isso é uma coisa registrada bem legal.

Isso porque nós estudávamos muito. Duas noites por semana lá no Monteiro Lobato. Era a minha turma. E era tão o vasto conhecimento... Eu comecei a me encantar ainda mais! Como os nossos professores eram articulados! Como eles tinham conhecimentos para trocar! E era interessante que eu notava isso: os professores que ainda não eram da rede ficavam encantados, sugando o que eles podiam das propostas que vinham dos nossos professores. As atividades eram maravilhosas, só que bem cansativas e exigiam muito da gente. (...)

Mas, de fato a partir dali [dos PCNs em Ação] as formações não pararam mais. O PCN em Ação tinha mesmo que ter tido, porque foi lá que começou. E nós trabalhávamos as diversas disciplinas. Tinha o módulo de alfabetização, mas, a gente ia muito mais, muito além. (...)

Depois dessa adaptação que nós fizemos de chamar outros professores, os nossos professores começaram, vários deles depois, a tutoria em outros programas. Então, eu achei que esse ponta pé inicial meu, nessa rede de formação, teve muito esse aspecto de formar outros. De ter outras tutoras a partir dali.

Eu sempre me encanto com essa parte da nossa profissão. A nossa profissão não é só uma sala vazia não, nós passamos a ser colegas de profissão.

▪ **PROFA e o Novo Olhar para a Alfabetização**

[Osmose] eu acho que é a palavra que define melhor minha participação no PROFA. Porque em princípio não teria ninguém da Secretaria. Até que Roberta, minha amiga, conseguiu que ela ficasse. Ela pediu até para ser ouvinte nessa formação.

Porque ele [o PROFA] vinha num formato que a exigência é que tivesse somente professores de sala de aula trabalhando com a alfabetização. E ninguém da Secretaria, estaria nessa função. Só que a Roberta foi para fazer a parte administrativa e pediu para ser ouvinte. E começou assim. Nisso ela conseguiu se integrar mais no grupo, além de fazer o acompanhamento necessário para a Secretaria de Educação. Ela se encantou também.

Então, o encanto da Roberta, da bailarina Roberta, é que veio para mim. Eu ficava encantada com o encanto que ela trazia. E trazia o material. Tanto que ela não tinha assim os materiais oficiais, porque ela não era professora, era do administrativo.

Mas aí coloca assim, um monte de apaixonados pela educação na Secretaria, a gente não consegue ficar presa no administrativo. Então, a Roberta vinha com o material e nós liamos juntas. Ela fazia cópias, ela pegava material, mas não vinha destinado para a Secretaria de Educação. Eles encaminhavam direto para a escola, direto para a sala de aula do professor. Então ela copiava esse material e eu estudava a partir dali.

E depois cada município tinha uma tarefa: A partir do PROFA, criar um braço, uma ação para alfabetização no seu município. Nesse ponto, eu já estava mais que apaixonada, mais do que convencida... Então, eu e Roberta criamos esse programa: “O novo olhar para a Alfabetização”.

O “Novo Olhar” era aquela virada de chave, de tirar o olhar de como se ensina e colocar o olhar em como que o aluno aprende. Porque nós víamos muito ainda aquela realidade, que era assim: “A aula está dada. Eu já ensinei. A minha parte eu fiz, eu ensinei!” Muitas vezes não se importando se o aluno, que era o ponto principal, tinha aprendido. A gente vinha dessa chave. Era educação bastante nesse sentido. “Eu fiz o meu papel, eu ensinei.”

Então, foi essa virada de chave aí de observar não o que eu ensinei, mas o que o aluno aprendeu. Até onde aquela criança estava indo a partir do que eu propunha para ela. Então, foi essa virada de chave para a gente ver a questão do “Novo Olhar.” (...)

Para a gente entender os níveis de escrita. Para entender aquela criança que fez uma garatuja e tensionar o que ela escreveu. Ela fez um rabisco e falou ali: “Mamãe.” Então ela escreveu mamãe. Ela sabe, ela está com a intenção de escrever. Então, está escrito mamãe. Até ela chegar com esse processo convencional dessa escrita é um caminho que ela tem que percorrer.

E isso não vai apavorar o professor. O fato dessa criança rabiscar e achar que escreveu.

Outra coisa também é que não tem uma pré-escola. Aquilo ali, é uma escola. Desconstruir aquela questão da prontidão, oferecendo esse novo olhar. E olha, foi pauleira. Pauleira mesmo!

Em princípio, nós pedimos que a equipe da escola indicasse aqueles professores que estavam com mais dificuldade nesse processo de alfabetização. Isso foi meio complicado, porque às vezes o diretor e o professor também entendiam que era porque ele não estava dando certo. Mas, a gente pediu que mandassem, que inscrevessem professores que estivessem com maior dificuldade para alfabetizar seus alunos. Esse foi o primeiro público.

Eles marcavam uma entrevista, conversavam com esses professores, porque eles vinham meio assustados. Eu lembro de uma professora muito assustada. Porque a gente teve uma época em que a democracia passava muito mais distante, do que passa hoje. Não está 100%, mas já caminhou bastante. Então, o diretor apontar um professor para fazer um curso na SEMED, naquela época era tipo assim: “Não estou dando certo. O que tem de errado comigo?” Alguns viram como essa, a questão. E muitas vezes era mais questão de dificuldade com a disciplina [dos alunos] do que com a formação mesmo em si.

A gente começou com esse professor. E nós começamos com turmas, em que uma vez na semana, esse professor no seu dia, no seu horário de trabalho ia para o curso. Ia para a SEMED. A gente fazia ali na igreja⁶⁰, perto da SEMED. Então, esse professor saía da sala de aula e vinha para nossa sala de aula. E, isso era por seis meses, toda semana.

Então, eu achei esse curso muito produtivo. Nós conseguimos fazer três turmas para fazer um bom número de professores naquela época.

Nós tínhamos o “Novo Olhar” para o professor, que era completo, com mais regularidade. E ao mesmo tempo nós tínhamos uma formação para o orientador pedagógico. Eu sempre me preocupei de o professor chegar na escola, com uma fala que o orientador não tivesse. Eu sempre achei que esse não era o caminho. Também não achava suficiente que a formação chegasse apenas via orientador pedagógico. Eu sempre gostava que estivessem os dois ali.

O professor tinha uma diretriz para fazer na escola. Ele tinha tarefa para fazer na escola, para desenvolver e no encontro seguinte discutir como tinha sido aquela tarefa. E o O.P. também precisava saber o que estava acontecendo na sua escola. Então eu trabalhei muito nisso de formar o O.P. e de formar o professor.

⁶⁰ Atualmente a Secretaria de Educação possui um prédio próprio, a “Casa do Professor.” Esse prédio foi construído para abrigar a Secretaria e possui dependências como salas e auditórios para fazer formações. Até 2019 a Secretaria funcionava em um prédio adaptado que não gozava desses espaços. Por esse motivo, constantemente a igreja, Igreja Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, situada em frente ao antigo prédio, cedia o espaço para palestras, formações e até mesmo para a posse de novos professores.

E nisso a gente criou o “Programa de Qualificação para Orientador Pedagógico”. Naquele tempo, a gente podia usar qualificação. Era PQOP. Então, o O.P. tinha uma forma resumida de um novo formato também as ideias que estavam indo para o seu professor. Porque algumas vezes ficava um embate na escola. O professor queria aplicar algo que tinha aprendido na sua formação e o como O.P. não estava inteirado naquela proposta, ao invés de ter uma parceria, tinha um embate. E era isso que a gente tentava evitar. A ideia era essa.

[Essa] formação era em serviço, no horário de trabalho. O máximo de vezes que eu pude eu defendi essa ideia, do professor usar seu próprio horário de trabalho para formação. Sabemos que a estrutura é muito difícil de ser implantada, mas eu sempre briguei por esse formato.

Nesse momento da formação, a gente foi criando laços. Foi se aproximando mais da escola, do professor. Conhecendo um pouco até dos alunos deles, porque a gente trabalhava em cima do que eles levavam para aplicar com os seus alunos. Na devolutiva é que a gente discutia a realidade da sala de aula.(...)

[Essas formações oferecidas pela prefeitura] tinham certificação, tudo bonitinho, com carga horária, com a disciplina, frente e verso.

(...) No PNAIC duas formadoras da UFRJ, no segundo dia de encontro, trouxeram um certificado. Todas as duas tinham sido professoras que tinham feito comigo “O Novo Olhar.” Sabe como é professor: “Eu te conheço, mas não sei de onde...” Então, elas trouxeram os diplomas assinados por mim. Mas nessa hora, elas é que eram minhas formadoras pela UFRJ.

▪ **Pró-Letramento**

Nem me fala [da alcunha de viúva do Pró-Letramento]. Nem me fala nisso. O Pró-Letramento começou com uma formação lá em Mendes, para trazer para a cidade. E, Nova Iguaçu estava numa ação gigantesca que movia a cidade inteira. Então, o Pró-Letramento passou, assim, despercebido. Então, eu falei com a minha chefia e ela falou assim: “Então, tá. Se for por sua conta e risco, vai lá e faz. Vai lá estudar!”

Eu fiquei uma semana, sozinha subindo e descendo aquela serra de Mendes. Eu fui lá com o meu carro, com os meus recursos. Porque a cidade não se preparou para isso. Então, não tinha como fazer mais reserva. Não tinha nada disso. Os outros municípios passaram a semana toda em Mendes no Colégio Marista. E eu ia e voltava todos os dias. Só eu, sozinha e sem a estrutura da cidade [de Nova Iguaçu] porque a cidade estava em outro movimento. Eu que pedi muito para ir lá fazer isso. Porque ninguém sabia dessa formação. (...)

Eu não consigo lembrar o que estava acontecendo na cidade. Eu não sei se foi uma bienal, alguma coisa assim. Eu sei que era gigantesco. SESC, Unig, Estácio tudo estava à disposição da prefeitura. Era uma coisa gigantesca mesmo. E eu, falando de Pró-Letramento, querendo saber o que era isso.

Aí fui para Mendes, fiz a formação e depois tinha que trazer para a cidade. Era uma coisa complicada e eu sozinha comecei a pegar as formiguinhas aí. Peguei vários professores que tinham feito essa formação anterior, eu fui catando.

Assim que aconteceu com o Pró-Letramento: eu trouxe, montei. Tentei montar. Foi bem complicado. Formei OPs para depois os OPs formarem os professores. Formei também um pequeno grupo da SEMED. Porque acontece uma questão também. Algumas das pessoas que vão para SEMED, vão justamente com a intenção de trabalhar o administrativo. Não querem mais saber de sala de aula. Mesmo que aquela sala de aula seja com professores.

Nós, sabemos quanto trabalho dá uma sala de aula, mesmo que seja com professores. Então algumas vão com perfil administrativo que é fundamental também. A Secretaria precisa de um administrativo, bem trabalhado, bem-posto.

Depois que acabou que eu fiquei sabendo que eu tinha direito até a uma gratificação mensal que eu nunca recebi. Foi o primeiro, esse tinha gratificação, mas eu não recebi porque eu não sabia. Era muita coisa para tratar.(...)

Eu dava aula no refeitório, no intervalo. Quando acabava o café, antes de dar o horário de almoço, eu juntava ali um grupo que queria estudar e ia estudando ali o Pró-Letramento. No refeitório da SEMED, aquela salinha antiga de vidro que era o aquário, a gente chamava de aquário. Ela ficava em frente a cozinha. (..) As pessoas chegavam felizes para aquele encontro ali. Então, foi uma abrangência menor, era mais difícil, mas que criou esse apego, esse casamento aí, que depois eu fiquei viúva.

[O curso] tinha uma abrangência de todo o estado do Rio de Janeiro. Era interessante, que eu conheci várias cidades do interior do Rio de Janeiro, porque os encontros [dos formadores] aconteciam nas cidades. Petrópolis, Teresópolis, fomos para Areal... Então, a gente se visitava. Quando era no Rio, acontecia no Centro do Rio. Era bem interessante.

[Esse grupo inicial que depois multiplicou para as escolas] eles vinham para a SEMED fazer uma formação comigo e mais três amigas e depois iam para as escolas deles com aquelas ideias. Era por inscrição, eles se inscreviam e aí tinham que fazer no contraturno, [porque era por interesse, era o professor que se inscrevia].

Naquele momento, não consegui liberá-los dentro do turno. Então, como eles faziam no contraturno não tinha como ter essa exigência. Eu fazia turmas mais específicas nessa época, de professor de primeiro ano, de segundo e de terceiro ano.

Depois veio o de matemática. Eu até conheci a nossa secretária atual, a V., no Pró-Letramento de matemática. Porque no de matemática foram a Drica e a V. Elas são de matemática. Elas devem ter boas lembranças do Pró-Letramento de matemática. E aí veio a Ana e a Valentina para o de linguagem. E a Ana é fantástica.

A Ana chegou um dia na SEMED como O. P. levando uns gráficos que ela tinha feito para acompanhar o processo de alfabetização dos alunos da escola dela. Era tão interessante. E era a partir dos livros do Pró-Letramento. Então, está ela mostrando resultados, acompanhamentos, a escrita e a gente está se olhando. A gente pensou: “Essa menina não sai daqui, de jeito nenhum!” E aí com muito custo conseguimos agarrar a Ana, para ela também ficar um tempo na SEMED com a gente. Um tempo precioso. A Ana já está em nível de sabedoria.

▪ PNAIC

No PNAIC, já era mais assim: Chegou formação, manda para Maria! Isso é coisa da Maria. Ficava mais ou menos assim [lá na Secretaria de Educação]. Só que eu comecei, como sempre começo, com um pequeno grupo. Aquele grupo da resistência. (...)

[O PNAIC] para mim foi épico. Para mim foi pacto mesmo. Essa questão dessa abrangência nacional, de colocar todos os professores, de material para todos, de formação para todos foi um diferencial. E eu sou uma entusiasta. Eu não sei se eu sou uma entusiasta, ou se eu sou uma “Alice”. Na verdade, não sei bem. Se isso é entusiasmo ou se eu acho que eu estou no “país das maravilhas”. Eu ficava encantada. Encantada com essa questão nacional mesmo. Gente, isso faz diferença. (...)

E eu tive uma formadora a V.V. que eu sou apaixonada por ela. Uma professora da Educação Infantil da UFRJ, que foi minha formadora lá no início. Gente, que pessoa! Uma suavidade. A forma que ela lia. Eu com a V.V., eu sou igual criança. Ela vai lendo, eu vou ouvindo, e eu vou me apaixonando. Assim, criança apaixonada pela professora? Sou eu com a V.V. Que foi minha formadora inicial lá no PNAIC. E, também, as relações que a gente vai construindo. Porque a Educação também tem isso. Nunca é só conteúdo. Quem estiver pensando em passar conteúdo, não vai ter sucesso na Educação, porque educação não é passar conteúdo. É viver aquele conteúdo ali. Então, esses encantamentos que a gente vai tendo pelo caminho impactam mesmo.

Depois teve a E. C. Ela que viralizou essa minha ideia de “viúva do Pró-Letramento.” E não tinha como. Eu estava no PNAIC, mas virava e mexia, eu tinha que voltar no Pró-Letramento em diversos momentos. Porque uma coisa que eu gostei no Pró-Letramento foi o material. Eu acho que ajudou muito nesse programa a forma como eles conseguiram compilar o material naqueles livros. Eu acho que isso para o dia a dia do professor ajudou muito.

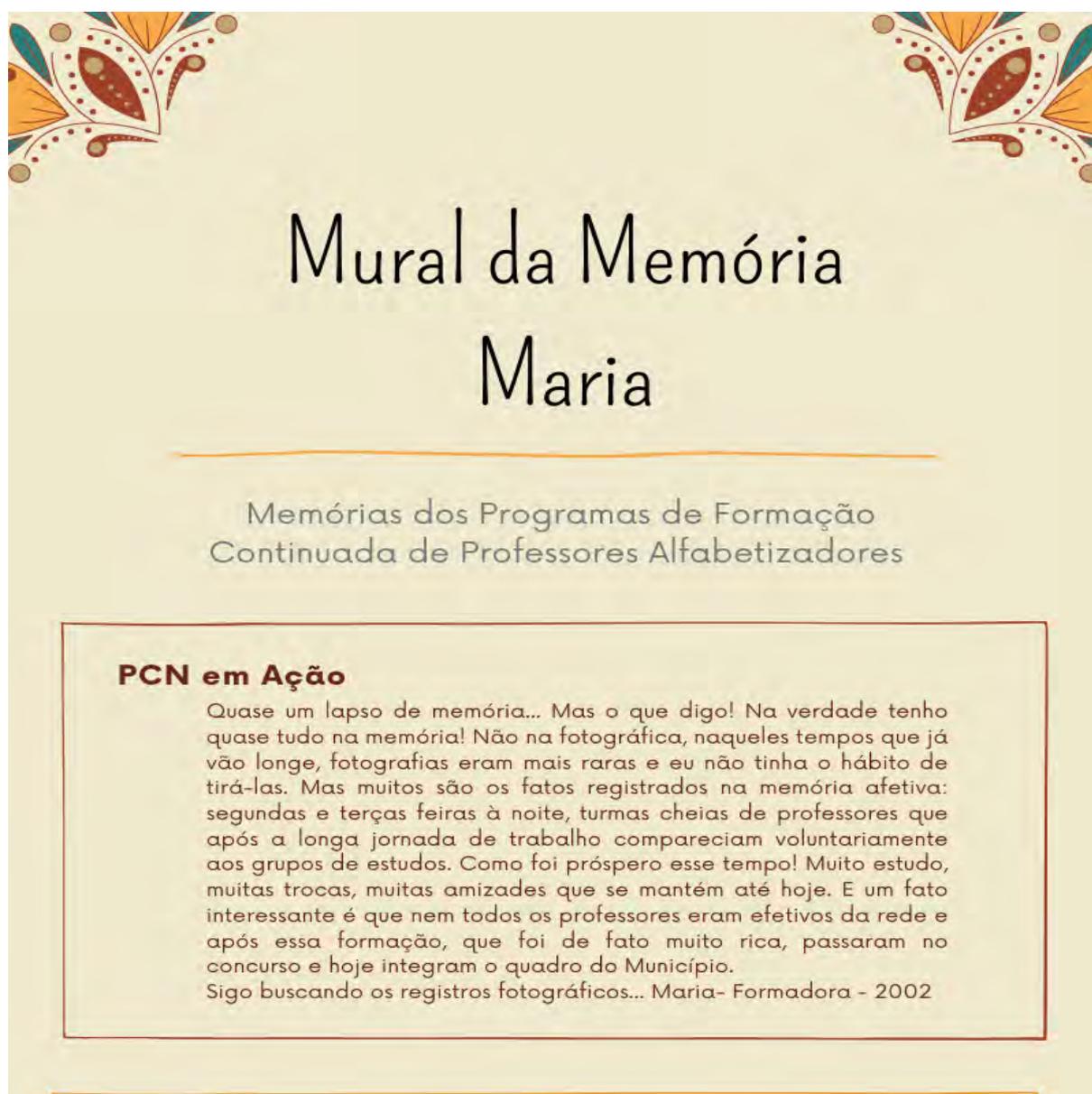
Agora [o PNAIC] era uma sucessão muito grande de cadernos. A gente se emaranhava. Esse material e o acesso a ele também faz diferença na formação. Então, eu achava que o Pró-Letramento era mais objetivo. No PNAIC, às vezes, a gente se perdia um pouco na questão dos cadernos. No Pró-Letramento era um livrão, e eu acho que isso facilitava.

Agora o PNAIC, tinha a questão da abrangência de toda rede, de ser nacional, de ter uma bolsa. Então, vários aspectos diferenciados que a gente não estava habituado. Tinha que abrir conta, tinha um cartão, tinha muitas coisas que a gente precisava lidar. Mas, depois, já do meio para o final, nós conseguimos um grupo enorme. Conseguimos um grupão de formadores. Lá

meio que no final [do programa], eu fiquei meio sozinha nessa coordenação. Mas já tínhamos vários formadores.

Os últimos encontros foram naquele espaço do CEDERJ, já era bem complicado. Porque tudo que fala de Nova Iguaçu, você está falando de um gigante. Nova Iguaçu é gigantesco! A rede é enorme, muitas escolas, muitas realidades dentro de um mesmo município. Então, Nova Iguaçu para você lidar com formação, é desafiador. Se você não tiver ali, um grupo muito disposto, os obstáculos paralisam você. (...), mas, pactuar em rede nacional, também foi formidável.

Figura 19: Mural memorialístico Maria



PROFA

Osmose

Bioquímica: fluxo do solvente de uma solução pouco concentrada, em direção a outra mais concentrada, que se dá através de uma membrana semipermeável; biosmose.

Foi exatamente assim que participei do PROFA. Minha amiga Roberta participava do programa como representante da SEMED e estava encantada! Tanto que me passou esse entusiasmo! Ao final do mesmo, cada município tinha a tarefa de criar um programa com base na psicogênese da escrita e nós criamos o "Um novo olhar para o processo de alfabetização".

Maria - ano de 2004

UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

No momento em que formamos as primeiras turmas da qualificação, vivenciamos a importância, a grandiosidade, a responsabilidade e a essência desse projeto que aponta para a urgência de uma mudança de paradigma sobre o que é alfabetizar e ser alfabetizado.

Continuamos multiplicando a roda de professores participantes do ano corrente.

Venha conhecer! Venha participar!

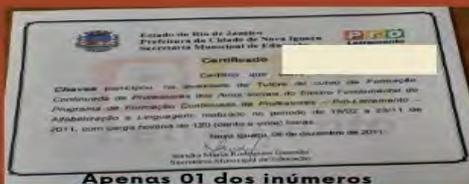
Contamos com você!

Uma abraço e até breve!

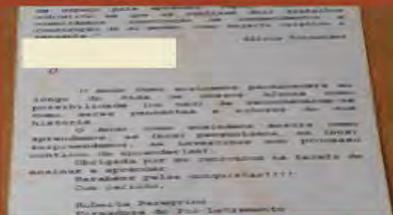
Serviço de Orientação Pedagógica.



Pró-Letramento



Apenas 01 dos inúmeros certificados como tutora



Minha primeira Formadora

O início

Em 2006 toda a Rede de Ensino estava voltada para um projeto interno que era gigantesco e eu recebi, pelo Serviço de Orientação Pedagógica, um e-mail com orientações para adesão voluntária ao Pró Letramento; me interessei no ato! Mas naquele momento não haveria possibilidades de participação como Rede, então "pedi" a minha chefia para participar individualmente da formação que aconteceu em Mendes ao longo de uma semana.

Aceito o pedido, lá fui eu por minha conta e risco sem ter ainda noção da magnitude do Programa e do impacto que traria para os professores alfabetizadores de Nova Iguaçu.

Essa atitude me causa imenso orgulho e alegria pois abriu caminhos importantes para a formação continuada dos professores.

A viúva do Pró-Letramento

Participei como tutora de 2006 a 2012 e quando esse programa chegou ao final e ingressei no PNAIC, recebi a alcunha de: "viúva do Pró-Letramento" de tanto que fazia referências a ele. Bons tempos!

PNAIC



Lembrança de um dos encontros de formação na UFRJ



Copo cheio das experiências compartilhadas, rico por sua diversidade

Esse programa trouxe o diferencial de ser um pacto, um acordo nacional para que as crianças tivessem sucesso em sua alfabetização e que ocorresse nos anos iniciais.

Não trazíamos um copo vazio, nem de experiências e nem de programas criados para esse fim, mas a ideia de formar uma rede nacional, uma teia de grande abrangência onde todos os professores alfabetizadores fossem alcançados, me impactou.

Foi o último programa do qual participei na Rede, foi bem longo, intenso mas teve o tom de despedida.

Conheci muitos profissionais competentes e dedicados, a troca de experiências foi mágica e sigo com meu coração tranquilo por ter contribuído por quase vinte anos na formação continuada dos professores alfabetizadores.

4.2.6 FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE VITÓRIA: NOVA IGUAÇU E A LUTA PARA QUE A FORMAÇÃO SEJA SEMPRE EM SERVIÇO

- **Eu, Vitória**

Meu nome é Vitória. Eu sou pedagoga formada pela UERJ, especialista em Supervisão e especialista em Alfabetização, Leitura e Escrita. Em supervisão pela Signorelli. E em Alfabetização Leitura e Escrita pela UFRJ.

Estou no município desde 2006. Trabalhei inicialmente na Escola Municipal Dulce de Moura Raunhetti Ribeiro, com turmas de alfabetização. Minha praia sempre foi alfabetização. Fiquei no Dulce por 2 ou 3 anos. Nessa época, eu fui convidada para trabalhar com o Pró-Letramento em Mesquita. E a condição que a secretária de Educação [de Mesquita] me colocou foi de que eu permutasse. Então, ela buscou essa permuta entre secretários, para que eu pudesse ficar integral em Mesquita. Secretaria e Pró-Letramento. Então, eu tive essa interrupção em Nova Iguaçu em função desse convite.

Fiquei em Mesquita de 2007 a 2011 trabalhando com o Pró-Letramento. Nos dois últimos anos, eu já não estava mais com o Pró-Letramento propriamente porque teve mudança de tutoria. Não podia ficar mais tempo. Então, uma colega foi convidada para ficar no meu lugar. E fiquei na Secretaria trabalhando com alfabetização. Praticamente assim, eu e minha amiga de Pró-Letramento de matemática lá eramos a referência em alfabetização no município [de Mesquita].

Nesse período, eu passei para o concurso da FAETEC e tive que fazer opção entre Mesquita e Nova Iguaçu. Eu preferi ficar em Nova Iguaçu e exonerei Mesquita. Mas, ainda assim a secretária me manteve lá por mais um ano. E nesse período de finalzinho de um ano eu recebi um convite para ir para Secretaria de Nova Iguaçu. Então, a pessoa que me convidou, me fez a proposta de coordenar o Pró-Letramento em Nova Iguaçu.(...)

A coisa que mais me marcou [nas formações] desde lá de Mesquita, foi a questão da leitura deleite. Como a gente quebrou um paradigma porque as pessoas, desde sempre, as pessoas tinham a leitura muito como uma parte didática. Eu pego um texto, vou trabalhar o texto, vou fazer perguntas de interpretação, eu vou me basear nisso aí. E com o Pró-Letramento e com o PNAIC a gente quebra esse paradigma. A gente mostra que a leitura tem um valor para além da questão da alfabetização enquanto apropriação do sistema de escrita.

Então, com a leitura esse aluno cresce em todos os sentidos. Ele cresce na oralidade, ele cresce inclusive na capacidade de interpretar. E a gente pode usar o texto, porque não é proibido... Eu tenho muito cuidado com essas questões. A gente tem muito isso de: “ou isso, ou aquilo,” parece Cecília Meirelles, “ou isso, ou aquilo.

(...) Que o mais marcou para mim mais nesse tempo todo de trabalho de formação, foi descobrir o poder da leitura. (...) Porque primeiro a gente tem que seduzir esse professor para a leitura, ganhar esse professor para a

leitura, para que ele tivesse essa prática na sala de aula. Então, isso para mim foi o mais marcante, essa experiência vivida.

Maria sempre falava a mesma coisa: Toda boa reunião, começa com uma boa leitura. Qualquer reunião, em qualquer contexto que a gente tem na educação iniciava com a leitura. A gente acredita muito nisso. Então, é um legado das duas formações que nós vivemos. (...)

Só para situar um pouquinho, eu tenho uma trajetória de alfabetização. Eu fiz magistério em 1988. A minha formação de magistério foi a nível médio e aí eu não tive experiência na área até 2004. Em 2004, eu passo no primeiro concurso público para São João⁶¹ e caio de paraquedas numa turma de alfabetização.

Eu nunca tinha alfabetizado e nem estava atualizada aos escritos, as propostas. Nem sabia quem era Emília Ferreiro na minha vida. Então, começo a trabalhar de uma forma muito intuitiva. Trago a minha experiência de igreja. A minha primeira aula parecia que eu estava na igreja. Então, eu cantei com os alunos, contei uma história. Depois eu olhei para eles e falei assim: “E agora, o que eu faço?” E aí eu tinha lá uma orientadora pedagógica que trouxe a fórmula das famílias. Primeiro bimestre trabalhar com famílias tais, segundo bimestre tal... Mas, aquilo, não desceu para mim. Sem conhecimento nenhum do que estava sendo discutido na Academia, aquilo não desceu. Então, eu comecei a trabalhar com texto, ainda pensando na minha experiência com a igreja.

Eu tinha lá um material que era um “blocão” E eu escrevia os textos. Eu trabalhava os textos com eles, eu cantava com eles, eu isolava palavras, com textos. E a minha orientadora pegando no pé e dizendo que não era assim que se faz, que os alunos não iriam ser alfabetizados.

Resumo da ópera: em agosto, logo no início do terceiro bimestre ela chega na minha sala e olha os meus relatórios e diz assim: “Você não tem alunos alfabéticos, não deu tempo de você ter aluno alfabético, em agosto.” E aí eu chamo dois alunos, e eu nunca vou esquecer: Bruno e o Gabriel⁶². E digo: Bruno, lê aqui para a tia. E aí ele vai e lê um pequeno texto. E aí eu chamo o Gabriel e digo: “Gabriel, escreve aqui para a tia”. E ele me pergunta: “Pode ser uma história?” E aí ela fica quieta e para de me perturbar. (...)

E aí eu vou para universidade, vou fazer Pedagogia e vou começar a ter contato, com a proposta de alfabetização e tudo mais. E aí tudo muito rápido, sabe? Eu vou para a faculdade, vou fazer Pró-Letramento como aluna, como cursista em Mesquita. Faço um ano de Pró-Letramento e no ano seguinte sou convidada para ser a tutora do Pró-Letramento. E aí abraço o Pró-Letramento e aí junto ao Pró-Letramento eu faço o PROFA [por Mesquita]. E aí essas formações elas materializaram aquilo que eu intuitivamente vinha fazendo, mas sem muito conhecimento do que eu estava fazendo.

Então, os programas me deram essa base, me deram toda a base de alfabetização. E mudaram, e na verdade construíram, porque eu não tinha. A

⁶¹São João de Meriti

⁶² Nomes fictícios

lacuna na minha formação e o curso, já que eu nunca exerci nesse período era muito grande, porque eu não tinha essa base. Por isso, eu brigo muito. Eu acredito realmente com aquilo com o qual eu fui formada. E não é só um acreditar, é um vivenciar mesmo porque eu coloquei em prática na sala, aquilo que eu aprendi.

Como alfabetizadora, eu sou fruto dessa formação. Então, eu falo porque acredito, e eu acredito porque eu vivi.

▪ **Pró-Letramento**

Eu volto para Nova Iguaçu para coordenar o Pró-Letramento. E aí eu chego e encontro aquelas pessoas maravilhosas. [Entrei] já no finalzinho porque foi o último ano do Pró-Letramento.

O Pró-Letramento estava, no município, num momento muito crítico, porque (...) tinha turma de matemática que formou apenas um cursista, tinha turma com três quatro cursistas. Então, eu vinha de um contexto em Mesquita onde as pessoas brigavam, e a gente precisava até fazer sorteio das vagas, porque todo mundo queria a formação. E quando eu fui convidada a pessoa que me convidou falou: “Olha, aqui o professor não se interessa por formação.” E o meu primeiro questionamento foi esse. Essa diferença geográfica, porque praticamente de um município para o outro, como é que podia uma postura tão diferente do professor em relação a formação?

E eu chego nesse momento. Na época, a gente tinha lá Ana, Valentina, Maria, a V. que é a atual secretária de educação e a A.C. Então V e A.C. com matemática e Valentina, Maria e Ana com linguagem. Eu chego no grupo e venho para somar, porque a postura nunca é de ser chefe, de estar no comando. Mas, ao mesmo tempo, com o desafio de resgatar a formação no município. E aí o Pró-Letramento dura somente um ano. Aquele ano. (...)

Quando eu cheguei a gente já estava com o projeto iniciado. [O programa] era divulgado nas escolas e eles enviavam as inscrições. (...) E tinha uma peculiaridade em Nova Iguaçu: por ser um município muito grande com muita gente, com muitos professores, as formações eram muito para as OPs. Então, inclusive a pessoa que me convidou, me falou isso: “Olha a nossa ideia é sempre trabalhar com o OP e o OP é o multiplicador. Porque não dá para tirar o professor da sala de aula para fazer formação.”

Então, essa foi a minha primeira briga. A gente entende que a formação continuada em serviço, deveria estar no horário de trabalho professor, a possibilidade de ele fazer a formação. Mas, nós não tínhamos isso de fato acontecendo na rede. Então, para o professor fazer o Pró-Letramento ele teria que fazer no contraturno. E aí a gente sabe da dinâmica do pessoal que tem dobra, tem matrículas e acaba não conseguindo fazer. E aí a proposta era sempre dar aos orientadores para eles multiplicarem na escola.

Então, respondendo aquele questionamento que eu tinha feito. O professor de Nova Iguaçu, é diferente o professor é diferente do professor de Mesquita? Não. Até porque muitos deles compartilhavam os mesmos municípios. Mas, a oferta em Mesquita era uma oferta que atendia ao professor dentro do horário do turno. Então, o professor abraçava a formação. Não é que o professor de

Nova Iguaçu não entendesse que a formação é importante, mas ele tinha que se sacrificar muito. Sacrificar o tempo vago dele para fazer a formação. (...)

O Pró-Letramento trabalhou com dois fascículos, dois livros mais grossos, o de matemática e o de linguagem e língua portuguesa. E eles foram produzidos pela UFPE e a UFMG. A base era UFPE e UFMG. Então, a formação do Pró-Letramento era toda, aqui no Rio pelo menos, com a equipe da UFPE. Então, a gente bebeu da fonte da Universidade. Era muito bacana porque era com os próprios escritores, os produtores do material. Eu digo que eu fui formada como alfabetizadora pela UFPE. (...)

Terminando o Pró-Letramento, a gente colocou em prática com o Serviço de Orientação Pedagógica. A Maria deve ter falado bastante disso, porque ela é considerada a viúva do Pró-Letramento. O Pró-letramento acaba naquele ano, e tendo acabado, eu sou convidada para trabalhar com o SOP. No SOP era a mesma equipe. A Valentina estava no comando. Integravam a equipe eu, Maria e Ana e mais um grupo de colegas. Começou esse trabalho porque não tinha um setor que cuidasse da orientação pedagógica. Nesse momento, estava sendo criado o Serviço de Orientação Pedagógica e com o foco na formação. Porque nós éramos e somos formadoras por natureza. Então, mesmo assumido o setor do SOP, a gente vem com essa proposta de trabalhar a formação dos orientadores pedagógicos e por tabela dos professores de Nova Iguaçu. (...)

A minha monografia do Curso de Alfabetização Leitura e Escrita, foi justamente sobre Pró-letramento e eu trago uma fala de um cursista que ela dizia assim: “O PROFA me deu chão e o Pró-Letramento me deu asas.” Então a nossa base foi o PROFA. só que o PROFA era muito aquilo que eu falei: “Não pode silabar, não pode isso, não pode aquilo.” Rompe com tudo aquilo que te remetia ao processo de alfabetização tradicional. E veio o Pró-Letramento dizia assim: “Beleza, já rompeu com isso? Agora vamos edificar uma base, ou melhor, a partir dessa base a gente vai começar a edificar. E aí traz os vários métodos, a discussão dos vários métodos. A gente começa a ver que não é só uma coisa, você passa por vários processos. E meu o aluno ele vai aprender, um aluno não vai aprender necessariamente como o outro.

E aí o Pró-Letramento durou um ano, não por nossa culpa, mas pelo próprio programa que se extinguiu e foi redesenhado como PNAIC. O PNAIC foi um novo desenho.

▪ PNAIC

O PNAIC trabalhou com a base do Pró-Letramento. Quando vem o PNAIC, ele vem com uma diversidade [de universidades]um pouco maior. Mas, eu acho que não entrou nada da UFRJ. E aí foi a briga, porque o PNAIC ele vem com um material que eles [a UFRJ] diziam que era importado e isso gerou uma briga muito grande. E o tempo inteiro [nas formações para tutores] havia o desmerecimento desse material (...). Eu não sei como foi o processo [de escolha das universidades que iriam redigir o material].

Inclusive, teve uma discussão em uma ocasião, porque diziam: “Ah como a gente pode pegar o contexto de Pernambuco e trazer para o contexto do Rio de Janeiro? São crianças totalmente diferentes, é um contexto

totalmente diferente!” E eu lembro que, abusada como sou, disse assim: “Interessante, com o material da Emilia Ferreiro, com contexto Argentina, a gente adota e bate palma.” Qual a diferença de criança da Argentina, de Pernambuco e do Rio de Janeiro? O processo educacional é o mesmo, a forma de aprender é a mesma. E aí, guardada as devidas proporções, a gente faz adequações, as adaptações.(...)

Eu convivi com o PNAIC e com as formações do PNAIC. E praticamente não se usava o material PNAIC, não se discutia o material PNAIC. Então, tinha essa questão. O PNAIC me deu essa possibilidade, em Nova Iguaçu, de voltar a prática, de estar na prática de formação. Isso sem dúvida foi muito bacana. Mas, em termos de formação, eu voltava da formação muito frustrada. Eu lembro que era muita frustração, porque eu tinha bebido em uma fonte muito mais densa e o PNAIC era assim divagação. A gente estava ali discutindo Bakhtin, muito teórico, nesse sentido. (...), Mas, ele é sim uma versão do Pró-Letramento. Acaba o Pró-Letramento e entra o PNAIC com a mesma proposta de alfabetização, língua escrita e matemática. Com validação de algumas nomenclaturas do Pró-Letramento que a UFRJ invalidou, como por exemplo “Leitura deleite,” a própria questão de letramento e de numeramento. Tentaram dar um outro formato, mas basicamente era uma extensão do Pró-Letramento sim.

Para mim, o PNAIC foi mais relevante, por eu estar no contexto [como formadora]. Agora, eu acho que o PNAIC, foi mais diluído. Muitos fascículos. Eu acho que a gente não foi tão bem com relação a teoria. Eu acho que o Pró-Letramento era mais impactante, era mais objetivo, mais denso. Exigia mais leitura dos professores, dos formadores. A própria formação do Pró-Letramento era mais densa, era mais substancial nesse sentido.(...)

No município, a gente teve ganhos, porque quando a cidade vem para o PNAIC, a gente faz o chamamento em massa para os professores da rede. E a gente propõe que seja no horário de trabalho. Mas, ainda assim, com um caráter de obrigação. Era obrigatório, [o professor] tinha que fazer.

Inclusive, a gente lhe dava com muitos professores que estavam muito insatisfeitos de estarem ali. Professores que preferiam estar na sala de aula, porque estavam ali contra a vontade. E aí a gente entende que não era bacana essa questão do obrigatório. Porque apesar de estar no horário de trabalho, ele tinha uma outra demanda de itinerário. Então, se ele está acostumado a ir para escola dele, ele já tem um trajeto, ele tem um itinerário e tudo mais. E aí ele tinha que se deslocar para uma região central que às vezes não era favorável para ele (...). Nova Iguaçu tem uma faixa de 150 escolas. Então, essa era dimensão.(...)

Mas, teve esse ganho de ser no horário de trabalho, dos professores serem abraçados. E aí o resto, era nossa conquista. Era fazer com que esse professor que estava ali de má vontade entendesse que ia ser bacana e que ia acrescentar na formação dele. Era um momento de troca de experiências. Muitas vezes, um lugar de “muro da lamentação” e a gente procurava sempre dividir muito. Tinha essa questão, porque eu particularmente, além de ser a formadora, eu era da SEMED. Então, às vezes, eu passava por uma situação bem delicada, porque às vezes o professor queria mandar o recado dele para a gestão. Então era dividir, separar... Era um trabalho de conquista muito grande (...).

A gente abraçou uma coisa muito grande. As turmas cheias, as turmas lotadas. Essa dimensão, para mim, era um desafio muito grande. Quando a gente fala de dimensão eu sempre penso naquilo que a gente fala de Brasil: dimensões continentais. Ou como diz a Maria, fazendo referência ao nosso ninho, é pensar que a gente tem escolas de todas as áreas de Nova Iguaçu. Escolas rurais, escolas dentro de comunidades, escolas centrais. Essa diversidade em função do município enorme é um desafio muito grande.

E a gente passou por uma situação em Nova Iguaçu, também muito complicada. Foi um momento de transição de governo, então a gente tinha um ritmo com o PNAIC, com a formação. E aí muda governo em Nova Iguaçu e o governo que entrou, as pessoas começaram a “inventar modas”. E falaram de tirar todo mundo que estava no PNAIC e fazer uma nova chamada, com edital. E aí veio um perfil [de formadores] diferente. Porque, eu acho que a primeira leva foram de formadores “testados”. Porque a equipe de Nova Iguaçu sempre foi uma equipe para além da política. Isso eu acho que é bacana falar. Nova Iguaçu tem essa característica de que quem está dentro da Secretaria, ou pelo menos o grosso da Secretaria, são professores que foram testados, indicados pelo seu valor, não por políticos.

E aí chega essa equipe, e diz que vai abrir um novo critério e que o nosso parâmetro será a formação. Chamar os doutores, os mestres e assim ter uma nata de formadores. E graças a Deus, eu acho que todos os que entraram, porque professor é professor, todos os que entraram no processo, formaram uma equipe muito bacana. Mas, teve esse desmanche da equipe antiga. Eu lembro de uma fala clara assim: “Se o bolo não está dando certo, está na hora de mudar o padeiro. Não adianta mudar a receita, temos que mudar o padeiro” E o padeiro erámos nós.

E aí ficamos de fora. Eu fiquei de fora, Maria ficou de fora, Valentina ficou de fora, todo mundo ficou de fora e entrou uma galera. Só que nesse processo faltou formador. E houve uma posição... não lembro bem da história. Enfim eles [concluíram] que se precipitaram. E no fim das contas eles chamaram a mim, a Maria e a A. para integrar a equipe. Mas, a gente não entrou nesse processo seletivo, até porque a gente foi rebelde mesmo. A gente se recusou a fazer, porque era jogar por terra toda aquela equipe, dizer que a gente não fez nada que preste (...).

Figura 20: Mural memorialístico Vitória.

Mural da Memória

Vitória

Memórias dos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Pró-Letramento

Marcas da formação



Minha trajetória no Pró letramento começou como cursista em Mesquita, seguida por dois maravilhosos anos de muito aprendizado e formação como tutora. Em 2011 fui convidada para coordenar o programa no município de Nova Iguaçu e tive o privilégio de conhecer, conviver e estabelecer um vínculo de amizade, com essas profissionais maravilhosas, que marcaram para sempre minha vida e de tantos cursistas.

Essa imagem capturada pela câmera fotográfica em nosso primeiro encontro de formação é uma lembrança que guardo em minha memória afetiva.

PNAIC

FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO.

A consciência de nossa incompletude e da necessidade de construções e reconstruções de conhecimentos me mobilizou a participar, como formadora, do PNAIC, Pacto Nacional pela alfabetização na Idade certa.

A formação do PNAIC por si só já cumpria um propósito excelente, o de formar formadores de alfabetizadores, mas não parava por aí. O alvo eram nossos alunos. Crianças de todas as partes desse país gigante, que ainda engatinha em proficiência de leitura, escrita e matemática.

O coração batia mais forte pela responsabilidade de ser um canal por onde joravam informações, estratégias, sugestões de práticas e muita convicção de que é possível transformar realidades sociais formando leitores capazes de ler linhas e entrelinhas com senso crítico e de justiça.

Cada encontro, iniciado com uma boa leitura literária, anunciava minha crença nos livros e em seus superpoderes, que vão muito além da apropriação do sistema de escrita alfabética, mas que sem ela nunca será autônoma.

Os momentos de escuta, de troca de experiências eram de uma riqueza imensurável e nos igualavam na condição de alfabetizadores lutando pela mesma causa.

Cada avanço, cada pequena conquista compartilhada, era munição contra o desânimo que por vezes nos acomete em uma realidade distante do ideal de educação encontrada nos manuais e nos sonhos que acalentamos.

O PNAIC acabou, mas o pacto permanece, e seus participantes impactados seguem impactando.



Fonte: Elaborado pela autora. Fotos e escritas cedidas pelo acervo pessoal da participante.

4.2.7. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE LUIZA: NOVA IGUAÇU E A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

- **Eu, Luiza**

Meu nome é Luiza tenho 34 anos, vou fazer 35 em breve. Sou professora, formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Trabalho como pedagoga, como técnica de assuntos educacionais aqui na Prefeitura de Nova Iguaçu, na Secretaria de Educação. E sou professora de formação, professora dos anos iniciais. Na prefeitura, desde 2009, já transitei por algumas funções dentro escola. Já fui orientadora pedagógica, já fui secretária escolar. E agora estou na Secretaria de Educação, no setor pedagógico.

Eu participei do PNAIC, do Mais Alfabetização e do Tempo de aprender. (...)

Eu vim de uma universidade federal. Fiz Pedagogia nessa universidade. A gente dialogava com a alfabetização e o letramento atrelando esses dois conceitos. Então, quando eu me deparei com a oportunidade de cursar o PNAIC, as ideias dialogavam completamente. Eu me senti contemplada pelo programa enquanto cursista.

Depois, com a oportunidade de ser formadora em Nova Iguaçu, eu tive o deleite de estar conversando com [outras professoras] e escutar o que elas pensavam sobre alfabetização. Então, o programa PNAIC dialogou diretamente com aquilo que eu já pensava a respeito de alfabetização e letramento, como sendo dois conceitos indissociáveis.

Eu não acredito pensar alfabetização, principalmente hoje na nossa sociedade, nesse mundo tecnológico, de letras e palavras espalhadas, conseguir pensar nesse processo de alfabetização longe do letramento. Então, o PNAIC foi muito confortável. Foi um espaço realmente de expandir os conhecimentos e de pensar com as meninas, com professoras cursistas, como a gente pode estar desenhando isso na prática.

Quando o Mais Alfabetização surgiu (...) não vem nada nos prendendo. Nenhum referencial, nada que pudesse nos engessar, então a gente continua pensando em alfabetização e letramento como conceitos indissociáveis e assim a gente fez na rede. Então, também não percebi nada que pudesse me colocar em uma situação como a que eu me senti no começo do [Tempo de aprender]. O “Tempo” entrou em choque.

No “Tempo de Aprender, (...)” o professor se vê frente a situações que ele precisa pensar. Pensar sobre os conceitos que se apresentam, sobre as forças ideológicas que se colocam e como ele precisa se posicionar enquanto professor. Firmar posição, como o Nóvoa⁶³ diz. E eu também fiz esse movimento. Foi importante para mim também, para pensar nos conceitos que eu estou tecendo sobre alfabetização no momento.

⁶³ Antonio Nóvoa pesquisador português de relevo sobre a formação de professores.

▪ PNAIC

Tive a experiência como formadora do PNAIC, foi bem no finalzinho, próximo do fechamento do pacto. E foi muito produtivo. Acredito que tenha sido muito importante para as professoras também.

Apesar de depois do programa não ter tido continuidade, em Nova Iguaçu, nós construímos uma equipe muito forte e potente de formadoras.

(...) Nós passamos por um processo seletivo. (...) Cada uma de nós, como formadora tinha uma turma e essa turma seguiu conosco por um determinado período. E nós desempenhávamos o trabalho de formação continuada com essas professoras. Com base na questão de temas que são centrais e importantes para a prática alfabetizadora em sala de aula e dentre esses a gente falou sobre letramento, a gente falou sobre o sistema de escrita alfabético, nós conversamos sobre as práticas que elas já desempenham, a “leitura deleite” e outros pontos da prática pedagógica. E isso proporcionou um encontro mesmo, foi um encontro de pares.

(...) E isso era o PNAIC. Elas traziam para nossos encontros formativos, atividades que elas haviam feito com as crianças e a gente pensava sobre essas atividades. E pensávamos outras possibilidades de atividades. Era um momento de valorização do trabalho delas, um momento de pensar sobre práticas.

Eu acredito muito nisso, acho que é um caminho para a formação de professores seja ela inicial ou continuada. É sempre um caminho muito importante para a gente pensar nessa educação por esse viés. Então, o PNAIC foi algo muito importante na minha vida, enquanto formadora e eu acredito que foi também para as participantes mesmo, para as alunas. Porque a gente conseguiu perceber um pouco da rede, porque nós tínhamos a rede toda. O programa mais interessante e mais relevante, eu acredito que foi o PNAIC.(...)

Do Mais Alfabetização eu tenho a memória do meu filho. Entrei para desempenhar esse programa lá na SEMED, direcionar junto com a equipe. Eu descobri que eu estava grávida. Teve também o marco do mestrado. E eu dei essa primeira reunião com um barrigão. (...) Um marco pessoal sobre a minha vida profissional. E eu fiquei indo à Secretaria de Educação de barriga. Até que nós fizemos a pausa para licença maternidade. Mas, é isso. Eu acho que são memórias muito bacanas de reviver, de recuperar

▪ Mais Alfabetização

O Mais Alfabetização foi uma experiência diferente. Eu vivenciei o programa estando na SEMED como técnica em assuntos educacionais. Foi no ano de 2018.

Ele veio no governo Temer, logo depois do golpe, e se concentrou no trabalho com 1º e 2º ano. Uma mudança do PNAIC que nós tínhamos uma abrangência até o 3º ano [do ensino fundamental] e no Mais Alfabetização apenas 1º e 2º porque já tinha uma determinação. Nós já tínhamos recebido portarias de que a alfabetização deveria ser concluída até o 2º ano.

(...) O Mais Alfabetização é o desempenho do trabalho da professora, professor alfabetizador, com os assistentes (...) Ele representa a entrada de um novo ator que é o assistente de alfabetização na sala de aula. Então, os municípios receberam um repasse de verba para a implementação do programa e esse repasse de verba era do PPDE mesmo, o “Dinheiro Direto na Escola.” Então, os diretores com essa verba, deveriam pagar os assistentes de alfabetização e fazer a compra de materiais.

Esse valor era para ser gasto na compra de folhas, tinta, jogos, quaisquer materiais que pudessem ser comprovados como sendo de uso pedagógico.(...).

E aí foram publicadas várias portarias com essas determinações sobre pagamento. Cada escola tinha um cálculo de acordo com um número de alunos e de turmas informados no censo anterior. Então, para ficar um pouco mais claro: O programa deu início em 2018, então o cálculo foi feito em cima do censo de 2017. Isso causa uma certa disparidade, porque o valor que é recebido e a quantidade de turmas que podem ser atendidas não estão de acordo com a realidade do ano letivo. Isso aí era claro. Nesse sentido, a Secretaria teve que entrar em ação para esclarecer isso para as escolas, porque era um programa novo. Então causou um certo desconforto.

Então, por exemplo, se em 2017 a escola tinha duas turmas de 1º ano, esse repasse de verba era calculado em cima dessas duas turmas, mas em 2018 a escola montou mais uma turma de 1º ano, então essa turma não era assistida. (...)

Essas coisas geraram uma série de dúvidas porque o repasse de verba acontece em cima de um censo anterior. Então, essa já é uma questão complicada para escola. Porque quando é feita chamada para o assistente ele entra em regime de voluntariado. Então, tem que ser uma pessoa da comunidade, preferível, que seja uma pessoa da comunidade, porque o valor era realmente de ajuda de custo, de alimentação e transporte. Não é um salário, não existe vínculo empregatício. Então a pessoa precisa ter disponibilidade de horário, ela precisa morar próximo, para que não seja algo muito cansativo. E ainda precisa ter a experiência em alfabetização, para poder de fato atuar como assistente. Tudo isso veio sendo colocado na portaria do Mais Alfabetização. E [o programa] se construiu assim em 2018 e 2019. (...)

O Governo Federal faz um repasse de verba que é o mesmo em todo território nacional. Então, as escolas vulneráveis recebiam 300 reais por turma, e as escolas que são consideradas não-vulneráveis elas recebem o valor de 150 reais por turma, isso o assistente. E essa classificação de vulnerável e não vulnerável também é determinada pelo governo federal. O governo federal faz um cálculo em cima de dados coletados do IBGE e o censo. Então, em cima desses cálculos eles classificam as escolas em graus de vulnerabilidade social.(...) Então, se o assistente trabalha em 4 turmas ele vai receber ao final um auxílio de R\$ 1,200,00 e assim sucessivamente. (...)

Existiu uma publicação que [limitava o atendimento dos assistentes] em [escolas] não-vulneráveis em até 8 turmas e vulneráveis até 4, desde que não esteja no mesmo turno. (...) Outra publicação que foi importante, foi a respeito da atuação dos assistentes. Eles deveriam atuar por duas horas nas escolas vulneráveis, com a turma. Duas horas por dia, totalizando 10 horas

semanais. E nas escolas não-vulneráveis atuaria por uma hora na sala de aula, totalizando 5 horas semanais. Então, por isso a quantidade máxima de turmas, se não acabaria extrapolando as horas possíveis de atuação dentro do período que a gente tem por dia.

(...) Só retomando, as escolas receberam o repasse de verba, mas todas as informações referentes ao funcionamento do programa, foram repassadas pela Secretaria de Educação. Então, nós não atuamos com o repasse [de verbas]. O repasse acontecia governo federal-escola via do PDDE. Assim como a prestação de contas também. A escola faz a prestação de contas desses valores com o PDDE que é um programa federal. Então, a escola faz uma prestação de contas diretamente com a prefeitura, mas fazendo a referência ao governo federal, com documentações próprias. Enquanto Secretaria, atuamos com essas mediações de dizer como os assistentes iriam trabalhar, uma hora ou duas horas por dia, dependendo se a escola era vulnerável ou não. A atuação sempre em sala de aula, com o professor alfabetizador. Então, era para a professora alfabetizadora estar atuando em sala de aula com o assistente de alfabetização auxiliando nesse processo. (...)

[Nova Iguaçu] tinha um quantitativo pequeno [de escolas vulneráveis]. Um quantitativo pequeno e em diferentes URGs, diferentes regiões do município. Eu acredito que em 2018 e 2019, porque isso mudou, essa classificação de vulnerabilidade vai sendo alterada e as escolas não recebem aviso prévio. Então, eu acredito que entre 2018 e 2019 nós tínhamos 10 escolas [vulneráveis]. Não eram muitas escolas. (...)

Essa classificação [de vulnerável ou não-vulnerável] ela era do governo federal também. E as escolas só perceberam essa classificação através do repasse de verbas. Isso é importante salientar. Elas não sabiam disso. Elas descobriram isso, através do repasse de verba, porque algumas receberam 300 reais por turma, e outras 150 reais por turma. O cálculo é feito assim(...).

Em Nova Iguaçu, [os assistentes] foram mais pessoas da comunidade. Pessoas que tinham esse vínculo já com a escola, por outros programas, porque teve antes o “Mais Educação”⁶⁴ com regime de oficinas, algumas oficinas eram ligadas a alfabetização. Então algumas escolas já tinham essas pessoas que já participavam do cotidiano. [O Mais Educação] era um programa anterior do governo Lula, governo Dilma, mas não especificamente para a alfabetização. Era um programa voltado a questão do horário integral nas escolas. E aí para manter essas crianças na escola em tempo integral havia o repasse de verbas para o pagamento de oficinairos, e esses oficinairos desenvolviam trabalhos pedagógicos.

Também era regime de voluntariado. Então o “Mais Alfabetização”, bebeu dessa fonte de regime de voluntariado. Se é que a gente pode fazer uma alusão, na questão burocrática. As escolas se sentiram confortáveis porque os documentos a serem preenchidos para o regime de voluntariado eram semelhantes ao do “Mais Educação.” Contudo, o Mais alfabetização tinha linhas próprias de atuação de assistente em sala de aula, específico para o 1º e 2º ano, apenas para o trabalho com alfabetização. Nesse sentido, ele se diferencia completamente do “Mais Educação.”(...)

⁶⁴ Foi um programa federal de implantação da escola em tempo integral

O feedback que nós tivemos [sobre o programa] em Nova Iguaçu foi positivo. Nós tivemos um diálogo com os diretores. Os diretores se sentiram muito aliviados em receberem mais uma pessoa na escola para atuar com alfabetização. Mas, o feedback com os professores de fato nós não tivemos. Eu não me recordo termos de um registro, de por exemplo um mural onde os professores pudessem colocar. Isso é até uma fragilidade do programa. Nós, enquanto Secretaria não criamos esse diálogo com os professores para colhermos essas informações. (...), Mas, o que nós tivemos enquanto direção é um alívio. Receberam bem a ideia de ter alguém dentro da sala de alfabetização. Foi algo positivo.(...)

Para o Mais Alfabetização eu poderia usar a palavra troca. Eu vou explicar. As trocas pedagógicas pensando na relação entre o assistente de alfabetização e professor alfabetizador. Ali ocorrem trocas e é uma corrente formativa importante. Principalmente pensando, que alguns assistentes estão em processo formativo nas universidades como pedagogas, ou fizeram o curso normal. Então, são trocas importantíssimas, aprender alfabetizar alfabetizando. Então, fica entrelaçamento.(...)

No “Mais Alfabetização, nós fizemos encontros [formativos com os assistentes] a Secretaria oportunizou esses encontros. [Quem deu essa formação] foi a equipe da Secretaria. (...)

O Mais Alfabetização teve um ponto importante que foi a questão avaliativa. A questão avaliativa foi muito mais importante para o programa do que os encontros formativos. O PNAIC tinha um viés formativo. O Mais Alfabetização, ele veio com um viés avaliativo [O foco eram] os assistentes e como as crianças estavam progredindo na alfabetização. Essa era a base importante do Mais Alfabetização.

Então, as provas eram publicadas e postadas através do sistema CAEd. Os professores tinham que alimentar o sistema com o nome dos alunos, com o total de acertos. Isso é uma marca do “Mais Alfabetização”. Ele teve essa marca avaliativa. Depois a devolutiva para as escolas. Mas, não houve continuidade. (...)

Nós já tínhamos desenhado que se houvesse a continuidade do programa, nós da Secretaria atuaríamos nesse sentido de dar um respaldo a escola. De pensar com a escola quais práticas poderiam ser desenhadas para o avanço dos alunos. Contudo, veio o Tempo de Aprender e o Plano Nacional de Alfabetização e vieram novas linhas para pensar a alfabetização no país. (...)

- **Tempo de Aprender**

O Tempo de Aprender é muito semelhante na questão burocrática e organizacional com o Mais Alfabetização. Quando digo isso, eu digo a respeito ao repasse de verbas e a questão da classificação das escolas como vulneráveis. O valor continua sendo o mesmo pago para os assistentes, inclusive o termo “assistentes de alfabetização” também continua sendo utilizado. (...) Isso é importante também, acho até que foi mais confortável para os diretores. Porque toda vez que muda o governo, muda o programa, muda tudo e todo mundo fica perdido. Nesse sentido, os diretores perceberam

como sendo algo que eles já dominavam. Como a Secretaria vinha fazendo um trabalho com o “Mais Alfabetização” quando o “Tempo de aprender” surgiu dizer para esse diretor que a questão burocrática continua a mesma, foi um alívio. Ficaram confortáveis nesse sentido.

Agora a questão pedagógica do “Tempo de Aprender” é outra. O Programa Tempo de Aprender apareceu para gente assim que o governo Bolsonaro assumiu. (...)

Teoricamente é um programa que causa uma ruptura. Se a gente for mergulhar no viés pedagógico do programa, consultar as bases do programa, a gente vai perceber que o governo federal criou uma nova plataforma. Existe uma plataforma específica para falar de alfabetização no país. E dentro dessa plataforma o Tempo de Aprender tem um destaque. É o programa “carro-chefe” do setor de alfabetização do governo federal.

Então foi anunciado para nós, após a posse do atual governo, de que esse programa de fato direcionaria as ações das Secretarias. (...) Isso aconteceu com as “lives” porque é assim que o governo federal repassa as informações do Tempo de Aprender. (...) São lives bem extensas com a participação de todos os setores do MEC que dialogam com a alfabetização.

A partir dessas lives, as redes municipais, a nossa rede, descobriu que o Tempo de Aprender, iria direcionar as ações de alfabetização. Então, a AVAMEC foi uma plataforma criada pelo governo federal atual. E dentro da AVAMEC o professor faz uma inscrição com o CPF, com base nas suas informações pessoais. E ele tem acesso aos cursos de aperfeiçoamento. Esses cursos todos perpassam pelo que o governo atual acredita como sendo alfabetizar com base nos conhecimentos científicos, com base científica.

Se a gente for averiguar o que de fato eles estão colocando nesses cursos, o curso tem a ver com o método fônico. Essa é uma defesa, inclusive do governo. Isso foi algo muito forte assim que o programa surgiu. Que nós teríamos isso. Foi até uma pressão que nós vivenciamos enquanto Secretaria, porque nós tínhamos que nos aprofundar.

Tudo bem, surgiu o programa, a base burocrática era a mesma, mas a base pedagógica mudou. Então, o que mudou? Porque nós sabíamos que em algum momento nós íamos ter que dialogar com esses professores. (...). Então nós começamos a ler as portarias, vamos ver como é o programa, vamos participar das lives, enfim... E assim fizemos. E aí descobrimos que de fato o programa Tempo de Aprender vinha com cursos específicos, de oferta para os professores, a distância. Todas as ofertas on-line, nessa plataforma AVAMEC e o curso principal tem um direcionamento para o método fônico.(...)

Também existe um curso para o assistente na plataforma. É condição de que ele realize o curso. Ele precisa realizar o curso para estar atuando como assistente. (...) Está escrito [nos documentos norteadores do programa] que uma das atribuições é que ele procure também manter seus processos formativos atualizados.

E o governo federal implantou o curso principal, e nós estamos trabalhando com isso como sendo algo importante e ressaltando isso aos

diretores. Contudo, a Secretaria não tem forçado aos professores a atuarem com o método fônico. Isso não acontece. O programa tem uma lacuna. Lendo a portaria ele deixou algumas rupturas e nós temos trabalhado em cima disso.

E aí, quando eu faço essa fala, eu faço essa fala como professora alfabetizadora também. Ele traz a política de alfabetização, a PNA, como sendo uma base para o programa. E a política ela está bem alinhavada ao método fônico. Mas, nós enquanto Secretaria não temos forçado, ou imposto nada aos professores. Os professores continuam alfabetizando, como eles alfabetizavam, já antes do programa, inclusive com conhecimentos de programas anteriores. (...)

O assistente de alfabetização atua como um mediador nesse processo e ele atua com base no conhecimento desses professores. Eles não atuam sozinhos. Então, os assistentes estão fazendo de fato esse trabalho de auxílio ao professor alfabetizador em sala de aula. (...)

Bem, fomos atravessados pela pandemia e aí o programa teve que ser interrompido. Até o momento da pandemia o que nós tínhamos conseguido fazer era passar para o diretor a questão burocrática. (...) Quando nós iríamos iniciar as intervenções de caráter pedagógico do programa, veio a pandemia. E aí com a pandemia não houve programa. [Houve uma pausa de quase dois anos no programa] e agora é que nós retomamos. (...)

O “Tempo de Aprender” é ruptura. Porque nós vínhamos de um movimento crescente, de um acumular de formações que caminhavam juntas. E o “Tempo de Aprender” trouxe uma ruptura.

(...) Eu poderia usar a palavra resistência, para o Tempo de Aprender. Digo resistência, por vários fatores. Porque resistência também no sentido de pensar nossa prática a partir de uma proposta imposta.

(...) O que está sendo colocado e posto no curso, os professores pensam se isso de fato acrescenta ao curso das coisas. Então, também é um momento de pensar os seus processos formativos. O que o “Tempo de Aprender está trazendo e o que isso acrescenta.

(...)O “Tempo de Aprender” se apresentou como programa oficial federal, eu pensei também como a gente poderia estar desenhando isso na rede. Pensando nessas ranhuras aí que existiam nas portarias. Acho que por ele ser tão diferente, foi importante a gente fazer uma leitura crítica, ideológica. (...)

Do Tempo de Aprender eu ainda não construí nenhuma memória, assim recente. Acho que até por conta da pandemia, do pouco diálogo que nós tivemos com a escola até então. Então, ficou difícil de dizer uma memória. Todas as que vem, vem encharcadas de preocupação com a questão da Covid.

Figura 21: Mural memorialístico Luiza

Mural da Memória

Luiza

Memórias dos Programas de Formação
Continuada de Professores Alfabetizadores

PNAIC



PNAIC e o pensar sobre o fazer-se alfabetizadora



PNAIC e a minha história...



Encontros para pensar e repensar a prática alfabetizadora iguaçuana

PNAIC e o pensar sobre o fazer-se alfabetizadora

Falar sobre o PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa é falar sobre uma importante parte de minha trajetória profissional. Em 2017 participei do processo seletivo da Rede Municipal de Nova Iguaçu para compor o grupo de Formadores Locais do PNAIC. Ao longo dos encontros formativos construí muitos saberes, repensei minhas práticas e conheci professoras alfabetizadoras incríveis! Essas mulheres são referências para mim e para rede de nossa cidade, uma vez que carregam tantos saberes, tantas experiências... Fomos tecendo juntas um PNAIC colaborativo! Os encontros com nossas cursistas foram marcados por muitas reflexões sobre a prática alfabetizadora e sobre os inúmeros desafios que encontramos no cotidiano...

PNAIC e a minha história...

A foto ao lado é de um encontro para as formadoras do PNAIC de 2018 na UFRJ. Eu tinha tido acabado de ter o meu bebê e fui recebida com muita alegria por minhas amigas nesse dia. Essa foi uma marca do PNAIC: a alegria! Alegria em proporcionar encontros formativos para pensar a alfabetização, impactando a multiplicação de tais saberes. Rememorando minha trajetória percebo que após essa experiência despertei a pesquisadora adormecida em mim... Em 2018 busquei o mestrado com o desejo de investigar o fazer-se alfabetizadora e continuo pesquisando formação de professoras no doutorado.

O desejo por compreender o fazer-se educadora é algo que faz parte de quem eu sou e de quem fui me construindo ao longo do caminho...

Encontros para pensar e repensar a prática alfabetizadora iguaçuana

As alfabetizadoras trouxeram seus alunos para os encontros! Os momentos formativos foram marcados pelo movimento de revisitar as práticas cotidianas. Assim, pensamos o desenvolvimento da escrita das crianças, elaboramos sequências didáticas com diferentes gêneros textuais e pensamos estratégias que viabilizassem que os educandos superassem as dificuldades encontradas em cada hipótese de escrita.

O mais gratificante para mim nesse período foi me construir alfabetizadora junto com elas... A cada encontro eu também aprendia um pouco e esse movimento de ir e vir fez com que criássemos uma atmosfera de escuta. A professora precisa ser ouvida sempre! E assim fizemos o nosso PNAIC: com muita escuta, muita troca e muita prática...

Mais Alfabetização

Mais Alfabetização e a entrada de um novo ator nas classes de alfabetização



O Programa Mais Alfabetização teve início em 2018 e eu participei do grupo que introduziu no município de Nova Iguaçu- RJ. Esse período foi muito importante para minha trajetória profissional e pessoal. Como é possível identificar no registro, eu estava grávida e acompanhada por outra grande mulher e alfabetizadora da rede Nova Iguaçu. As colegas que fazem parte desse grupo e todas as alfabetizadoras de Nova Iguaçu abriram caminho para que pudéssemos discutir alfabetização em território iguaçuano. Em 2018, como técnica em assuntos educacionais da SEMED - NI, apresentei à rede de professoras e professores o Programa Mais Alfabetização, em um momento político federal difícil. O Mais Alfabetização propôs às redes municipais a atuação de um novo ator no cenário das classes de alfabetização de 1º e 2º ano: Assistente de Alfabetização. Tal profissional, de acordo com portarias federais, deveria ter desejável experiência alfabetizadora, tendo cursado magistério (Curso Normal), Pedagogia ou ser licenciando. Coube a mim e a minhas queridas colegas de caminhada organizarmos administrativamente e pedagogicamente a rede para esse contexto, tendo em vista o repasse de verba para pagamento dos assistentes. Lembrome do registro dessa foto: primeira reunião com os diretores de Nova Iguaçu. Informamos sobre a atuação do assistente, sua carga horária, como seria a dinâmica de apoio aos professores alfabetizadores dentre outros aspectos pertinentes ao programa. Ao ver minha barriga, aos 8 meses de B., reflito sobre como temos ao longo dos programas gestado uma gama de saberes que se refletem na potência do trabalho de nossas alfabetizadoras e alfabetizadores. Entrei de licença logo após essa reunião e retornei ao programa em 2019. Pude presenciar a aplicação de provas avaliativas e o acompanhamento de tais resultados. O programa foi importante para que eu refletisse sobre o papel da professora alfabetizadora no processo ensino-aprendizagem e de como tais profissionais corroboram para os processos formativos de seus assistentes, dialogando e também ressignificando seu próprio fazer docente.

Tempo de Aprender

O programa Tempo de Aprender, apesar de apresentado em 2020, ainda não desenvolveu todas as etapas previstas nas publicações de seu anúncio. Atualmente as escolas operam com a verba destinada para pagamento de assistente de alfabetização e compra de material, em esquema similar ao mais alfabetização. O caráter formativo ainda encontra-se remoto. Os professores e assistentes necessitam de cadastro para terem acesso aos cursos ofertados pelo MEC.

Até o presente momento, aguardamos informações mais precisas do Governo Federal no que diz respeito à formação da rede. Contudo, sabemos que os alfabetizadoras e alfabetizadores de nosso município são insurgentes e já trabalham arduamente, desenhando e redesenhando suas aulas a partir da interseção teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela autora. Fotos e escritas cedidas pelo acervo pessoal da participante.

5. UMA VIAGEM, VÁRIAS TRAVESSIAS

Este capítulo apresenta nossas análises e as conclusões alcançadas por meio do cruzamento entre os materiais que emergem do campo de pesquisa e a bibliografia acerca de cada programa de formação. Portanto, essa é a última parada de nossa viagem, mas sem dúvida não é o fim das travessias. As travessias por entre os caminhos do letramento escolar se realizam através das vidas das pessoas. E a vida só acaba quando esquecida. Escrevemos essa tese também com esse desejo: de registrar para não esquecer as travessias dessas mulheres que colaboraram para que esse trecho da história da alfabetização pudesse acontecer em Nova Iguaçu.

5.1. NOVA IGUAÇU E AS TRAVESSIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA BAIXADA

*“Nossa educação é muito braçal, gente.”
Maria*

A partir do cruzamento entre os depoimentos das fontes e o levantamento histórico e bibliográfico sobre a formação continuada de professores alfabetizadores em Nova Iguaçu foi possível observar algumas especificidades que gostaríamos de pontuar.

Primeiramente sinalizamos que os entrelaçamentos e as simultaneidades nas trajetórias de vida são características dessas narrativas. Não raramente as participantes citam-se mutuamente e fazem referências das histórias uma das outras por perspectivas diferentes. Essa regularidade nos depoimentos materializam a construção do quadro colaborativo que buscamos elaborar nesta pesquisa, por meio dessas narrativas. As relações dialógicas se tornam bastante evidentes, pois as narrativas se interligam tanto mutuamente, quanto ao contexto histórico no qual estão ancoradas.

Para analisar essas relações histórico-contextuais, faremos uso dos cronotopos que elaboramos no capítulo 2 desta tese.

Em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, as narrativas das participantes são bastante expressivas. Nesse sentido, analisamos que ao serem questionadas sobre as mudanças em suas concepções de alfabetização, todas as participantes invariavelmente referem-se às suas práticas alfabetizadoras cotidianas, estabelecendo pontos de ancoragem nos métodos que utilizavam ou na metodologia que buscaram desenvolver para alfabetizar os alunos. Desse modo, aproximam o conceito de alfabetização à ideia de prática pedagógica alfabetizadora em si mesma. Ou seja, a exceção de Luiza, cujo ingresso na prefeitura data de

2009, todas as participantes referem-se as suas concepções anteriores de alfabetização remetendo-se ao ensino tradicional e ao método sintético da silabação.

As impressões que as participantes têm quanto ao uso desse método podem tanto estabelecer vínculos com suas trajetórias de vida quanto ao tempo cronológico de formação inicial e de ingresso como professoras da rede pública iguaçuana. Nesse sentido, pontuamos que Valentina e Maria afirmam que o método em questão funciona para o ensino da parte notacional da escrita, ou para a decodificação da escrita. Maria, inclusive, cita a cartilha Pipoca enquanto proposta metodológica. Drica pontua que alguns alunos adquiriam certa independência na leitura enquanto outros continuavam “*presos à cartilha*” (Drica). As participantes Roberta, Vitória e Drica referem-se a essa metodologia e ao que convencionou-se chamar de ensino tradicional, como forma de negação dessas práticas, mesmo expressando que em algum momento a silabação tenha feito parte de suas trajetórias enquanto alfabetizadoras.

Nesse sentido, Roberta revela que sua experiência com a própria alfabetização lhe motivou a querer que sua sala de aula fosse “diferente” do que ela vivenciou na infância.

Vitória tem contato com essa proposta a partir da orientadora pedagógica que procura direcionar o ensino a partir da apresentação das famílias silábicas. A professora rejeita intuitivamente essa proposta e começa o que ela afirma ser uma “*alfabetização com textos*” (Vitória). Da mesma forma, Drica utiliza as cantigas de roda como ponto de partida para o processo de alfabetização.

Tanto a repetição quanto a exclusão desse método na prática pedagógica trazem a silabação como um marco histórico e referencial para a alfabetização nesse município. Essas marcas estão historicamente situadas no cronotopo “A conferência,” pois referem-se ao que se pensava sobre alfabetização antes das formações continuadas direcionadas aos alfabetizadores da cidade.

Esse recorte realizado pelas participantes tendendo para as práticas alfabetizadoras, também reforça o viés direcionado à prática, que a formação continuada assumiu no Brasil no período avaliado. Não foi diferente em Nova Iguaçu. Quando se questiona sobre a formação oferecida pelos programas, as participantes recorrem à prática pedagógica para caracterizar as concepções de alfabetização e letramento que os circundam. Isso porque a prática materializa a concepção, corporifica a teoria.

As cursistas Valentina e Maria fazem referência a leitura de textos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky como um dos elementos para a atualização de suas concepções sobre alfabetização. Valentina também faz alusão à Magda Soares e Paulo Freire ainda que se

considere tradicional no período. Além disso, Maria sinaliza que começa a reflexão sobre esses conceitos a partir do questionamento: “Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando?” Tal questionamento surge a partir das leituras realizadas durante as formações.

O início da década de 1990, marca uma transição importante. O silêncio sobre o cronotopo “O real” pode remeter ao momento histórico que o país atravessava de reformulação de governo, de projeto democrático pós-impeachment e de formulação e posterior arquivamento do Plano Decenal de Educação para Todos. Portanto, esse silêncio relaciona-se a ausência ou o apagamento de diretivas específicas do governo federal para serem consolidadas, no período pela rede municipal.

Entre 1999 e 2001, Valentina, Drica, Ana e Roberta tem contato com o PCN em Ação. Destacamos o relato de Ana, pois se relaciona com a premissa de que a formação inicial apresenta fragilidades quanto a prática pedagógica, visto que apesar de ter ingressado duas vezes na prefeitura por meio de concurso público, o que revela certo saber conteudista sobre a educação, ela afirma que devido ter se afastado durante muito tempo, o programa foi uma “tábua de salvação” (Ana). Nesse ponto, é interessante que a professora desenvolveu a capacidade de categorizar os alunos de acordo com a hipótese de escrita, mas não consegue converter esse conhecimento específico, em prática pedagógica para a alfabetização dos alunos:

Eu lembro chegou no conselho de classe e perguntaram: “Quantos alunos você tem na fase tal?” e eu falei [quantos tinham] E depois [perguntei para a orientadora]: “Mas, isso é bom o ruim? Porque eu nem sabia direito se aquele andamento, aquele desenvolvimento tinha sido bom ou ruim. Porque eu estava realmente muito perdida no início. Mas, graças a Deus, a gente já tinha prática anterior de anos no município e fui levando. Então, trabalhei aí um tempo com a alfabetização, mesmo. (Ana)

Drica e Roberta ressaltam que o programa tinha outros recortes além da alfabetização, buscando abranger todo o ensino fundamental e a educação infantil. Além disso, das quatro cursistas que participaram do programa, três o apontam como mais relevante:

Tabela 6: Impressões sobre o PCN em Ação.

| Participante | Opinião sobre o programa |
|--------------|--|
| Valentina | <i>(...) O PCN em ação, [foi o programa mais relevante e mais interessante] sem dúvida. Mesmo não tendo a abrangência que o PNAIC teve, o PCN em ação, para mim, foi um divisor de</i> |

| | |
|-------|---|
| | <p><i>águas, onde a gente pôde crescer mesmo como profissional e pessoalmente também. (...)</i></p> <p><i>Então para mim, sem dúvida o PCN em ação foi o mais interessante, mais relevante, mais produtivo. O retorno que a gente teve anos depois, porque isso tudo reflete alguns anos à frente, foi sem dúvida muito satisfatório.</i></p> |
| Ana | <p><i>Olha, o PCN foi como uma “tábua de salvação” para mim. Porque eu fiquei fora do magistério quando eu fui morar fora do país. Eu fiquei uns quinze anos fora. Eu não estava acompanhando de perto as coisas acontecendo dentro da área de educação.</i></p> |
| Maria | <p><i>O PCN em Ação tinha mesmo que ter tido, porque foi lá que começou. E nós trabalhávamos as diversas disciplinas. Tinha o módulo de alfabetização, mas, a gente ia muito mais, muito além.</i></p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, vemos que o PCN mantém sua característica impactante quanto programa inaugural para a formação continuada direcionada para alfabetizadores, no período, para município.

O PROFA gerou frutos e encantamento, mas foi direcionado a um grupo muito restrito de professores. Fruto desse programa “ O novo olhar para Alfabetização” revela também a criação de ações municipais específicas. Nessa conjectura, a partir das narrativas, temos o conhecimento de pelo menos três 3 ações formativas desenvolvidas pelo município nesse período, ancorado ao cronotopo “ A lei, a privatização e a formação”. Essas iniciativas próprias da rede já haviam despontado na criação do Seminário Internacional desenvolvido com base nos PCNs e reaparecem também na criação de cursos direcionados aos alfabetizadores e aos orientadores pedagógicos.

A preocupação com a formação materializada na elaboração de certificados expedidos pela própria rede pode ser um indicativo sobre esse foco que a formação de professores das séries iniciais recebeu nesse cronotopo, que tem como marca a promulgação da lei 9394/96 e as diretrizes sobre as mudanças que deveriam ocorrer na formação inicial durante a “Década da Educação.” Essa afirmação pode ser ratificada pelas narrativas de Ana e Maria sobre o período:

Olha nessa época havia muitos cursos. Cursos bem curtinhos. Eu participei de muitos, foi um tempo muito bom de formação. Não lembro [os nomes] mas eram cursos assim, rápidos e eu fui fazendo tudo o que aparecia porque eu queria melhorar. (Ana)

[Eu acredito que essa preocupação com a formação de alfabetizadores inicia na década de 1990] porque inclusive, como professora do Estado, nunca tinha participado de nada assim parecido. Eu fui professora também das séries iniciais no Estado por bastante tempo. Não tinha essa...Era só a sala de aula mesmo, era [sala de aula] o tempo todo. (Maria)

Outro dado relevante pedagogicamente é o que Maria sinaliza como “*virada de chave,*” (Maria) que foi a mudança de centralidade que anteriormente era direcionada ao ensino e agora torna-se voltada para a aprendizagem do aluno.

Os relatos de Ana e Maria sobre o Pró-letramento são no mínimo surpreendentes. Isto é, segundo essas narrativas, sem o esforço pessoal de Maria para trazer esse curso para a cidade, não sabemos se essa formação teria acontecido no município naquele período. O relato de Ana, ratifica a surpreendente saga de Maria para a realização dessa formação:

[Quando fui cursista] era quase uma batalha pessoal da Maria, para acontecer essa formação. Nós não tínhamos um lugar certo. Era um lugar muito simples dentro Secretaria. Tinha dia que estava ocupado com outras coisas e tinha dia que não dava para a gente usar. Mas assim, foi por causa da visão da Maria. A Maria batalhou muito para poder acontecer essa primeira formação em Nova Iguaçu. Ela trabalhou praticamente sozinha. Usando mesmo, um espaço muito ruim, muito apertado. (Ana)

Maria também relata essa experiência destacando seu interesse e esforço pessoal para trazer essa formação para o município.

Eu fiquei uma semana, sozinha subindo e descendo aquela serra de Mendes. Eu fui lá com o meu carro, com os meus recursos. Porque a cidade não se preparou para isso. Então, não tinha como fazer mais reserva. Não tinha nada disso. Os outros municípios passaram a semana toda em Mendes no Colégio Marista. E eu ia e voltava todos os dias. Só eu, sozinha e sem a estrutura da cidade [de Nova Iguaçu] porque a cidade estava em outro movimento. Eu que pedi muito para ir lá fazer isso. Porque ninguém sabia dessa formação. (Maria)

Uma especificidade dessas formações desenvolvidas no período no município é revelada pelas narrativas de Valentina, Maria e principalmente pela narrativa de Vitória: a formação geralmente era oferecida no contraturno e usualmente direcionada aos orientadores pedagógicos para que por meio deles houvesse a multiplicação nas escolas.

Então, em Maria temos a luta para essa formação acontecer, em Vitória temos a busca por uma formação de fato em serviço, no horário de trabalho dos professores. Essa luta acontece no contexto histórico do cronotopo “*A educação como investimento.*” Nesse contexto, é

possível afirmar que esse movimento de maior investimento na educação pode refletir na discussão travada por essas professoras para uma maior mobilização para se oferecer a formação em serviço na rede municipal como um “direito” dos professores. As narrativas de Maria sobre as ações formativas específicas da rede, já relatavam essa busca, mas podemos conjecturar que o contexto estava favorável para se pleitear isso, naquele momento.

Para Vitória, Drica e Maria, o material desenvolvido para esse programa era superior em muitos aspectos. Tanto quanto a disposição física, organizada em apenas um livro, quanto ao conteúdo:

Tabela 7: Opiniões sobre o material do Pró-Letramento

| Participante | Opinião |
|--------------|--|
| Drica | <p><i>O material era ótimo a gente ficou apaixonado pelo programa, quando a gente retornou, a gente falou assim.: “Nossa a gente vai colocar para caminhar, a gente vai fazer.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>Eu acredito muito no Pró- Letramento. O material do Pró-Letramento foi muito bacana. Até para despertar o próprio professor enquanto falta de conhecimento mesmo para ele se apropriar daquilo para ele trabalhar com os alunos. Pró-Letramento veio dar um suporte muito bacana.</i></p> |
| Maria | <p><i>Agora [o PNAIC] era uma sucessão muito grande de cadernos. A gente se emaranhava. Esse material e o acesso a ele também faz diferença na formação. Então, eu achava que o Pró-Letramento era mais objetivo. O PNAIC às vezes a gente de perdia um pouco na questão dos cadernos. No Pró-Letramento era um livrão, e eu acho que isso facilitava.</i></p> |
| Vitória | <p><i>O Pró-Letramento trabalhou com dois fascículos, dois livros mais grossos, o de matemática e o de linguagem e língua portuguesa. E eles foram produzidos pela UFPE e a UFMG. A base era UFPE e UFMG. Então, a formação do Pró-Letramento era toda, aqui no Rio pelo menos, com a equipe da UFPE. Então, a gente bebeu da fonte da Universidade. Era muito bacana porque era com os próprios escritores, os produtores do material. Eu digo</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <i>que eu fui formada como alfabetizadora pela UFPE.</i> |
|--|--|

Fonte: Elaborada pela autora

Outro ponto que chama a atenção é a participação de Drica no GEEMPA. Esse programa de correção de fluxo termina por ser, como afirma a participante, um programa que atua na alfabetização de alunos em distorção série-idade:

*E que acabava sendo o atendimento desse aluno que não sabia ler e escrever, porque essa distorção era assim: No ciclo de alfabetização ele era aprovado.
(Drica)*

O relato da participante sobre o GEEMPA, assim como outros programas e ações citadas pelas demais professoras, colaboram para compreender a concomitância de ações na rede municipal com o objetivo de melhorar a educação. Dentre essas ações o GEEMPA tem especial relevância para essa pesquisa, por se tratar também de um programa cujo recorte central opera na alfabetização desses alunos que não foram alfabetizados durante o ciclo de alfabetização.

Luiza é a participante de ingresso mais recente na rede pública. O relato de sua formação inicial nos aponta para mudanças teóricas que vão se construindo na formação inicial de professores ao longo dessas três décadas:

Eu vim de uma universidade federal, e aí eu fiz Pedagogia nessa universidade. A gente dialogava com a alfabetização e o letramento atrelando esses dois conceitos. Então quando eu me deparei com a oportunidade de cursar o PNAIC, as ideias dialogavam completamente. Então eu me senti contemplada pelo programa enquanto cursista. (Luiza)

Isto é, segundo o relato de Luiza, nesse período, a formação inicial (concluída em 2011) começa a discutir alguns conceitos que as demais participantes só tomaram conhecimento por meio dos cursos de formação continuada. Vale ratificar que durante o período avaliado, expressa-se que esses cursos não tiveram grande abrangência direta com os professores alfabetizadores da rede municipal. Muitos desses professores tiveram contato com essas formações através de seus orientadores pedagógicos, por meio de encontros pontuais. A exemplo de como poderia acontecer essa organização nas escolas, o relato de Drica sobre a execução dos PCN em Ação pode ser esclarecedor:

Mas aí eles começaram a fazer a formação com os orientadores pedagógicos, para os orientadores pedagógicos fazerem essa capacitação na escola. Então, a gente tinha um dia de formação com o pessoal da Secretaria de Educação, na semana seguinte a gente tinha que fazer com o pessoal da escola, com nossos professores. Era garantido a liberação do turno, em meio período. E aí você imagina, meio período, para gente dar conta de um PCN. Uma escola para liberar os alunos e se sentar com os professores em meio período para estudar, é muito complicado. Até a gente liberar aquele que a mãe esqueceu de pegar, ver o caso de um e de outro. Até juntar todos os professores, era um tempo muito pequeno. Mas, a gente conseguia fechar a agenda com esses professores. (Drica)

Esse quadro muda, quando da instituição do Pacto. Dessa narrativa podemos pensar dialogicamente sobre outras realidades no contexto brasileiro. A partir desse recorte, é possível depreender a necessidade de realmente se pensar em um pacto nacional para tentar garantir a abrangência dessa formação em todos os recantos do país. Assim, pontuamos que o PNAIC está ancorado no cronotopo que denominamos como “ A expansão” e factualmente ele é apontado por todas as participantes com o programa mais abrangente. Essa abrangência é refletida inclusive na participação dessas professoras: todas participaram dessa formação. Suas narrativas em resumo destacam que nunca houve um movimento formativo tão grande na rede.

Contudo, os relatos de Drica e Vitória demonstram que o caráter de obrigatoriedade da formação em serviço gerou certo desconforto para alguns professores. Principalmente devido a logística de implantação do curso na cidade, que optou por oferecer a formação exclusivamente no centro do município, mesmo tendo em vista que esse possui uma extensão territorial considerável. Aliás, essa também é uma característica das formações oferecidas em Nova Iguaçu. A Escola Municipal Monteiro Lobato, que é uma escola central, localizada próximo à Via Light, foi citada diversas vezes nos relatos como polo de formação. Outro polo formativo, bastante citado, foi o espaço cedido pelo CEDERJ, também localizado na região central da cidade. Contudo, mesmo com essa questão logística, o PNAIC foi apontado o programa mais longo e o mais abrangente, refletindo esse momento histórico de expansão dos investimentos na educação.

Quanto à capilaridade e os resultados do programa as participantes apresentam impressões dualistas. Roberta relata que o programa deixou marcas nas práticas alfabetizadoras, mas Valentina questiona os resultados dessa gigantesca ação formativa no IDEB do município:

Outra coisa que eu achei interessantíssima foi a gente trabalhar com a questão da estatística. Aqueles gráficos, estatística ali com a criança... E hoje eu vejo professor fazendo. Tem professor fazendo isso na sala de aula. Outro

dia tinha um professor fazendo uma atividade com os alunos. A gente já parou de fazer o PNAIC, mas a professora participou do PNAIC e ela está lá na sala do segundo ano, fazendo esse trabalho. Então, deixamos marcas, deixamos marcas boas. Para quem quis aprender e colocar em prática, aprendeu e ficou. (Roberta)

[Mas], passado o período dessas formações, a gente tem que monitorar e ver como que são esses resultados. Porque é aí que você vê se o investimento valeu a pena ou não. Como que eu faço? O município para tudo, tiro esses professores de sala de aula no horário de trabalho para fazer uma formação de qualificação para que o professor se aperfeiçoe na sua prática alfabetizadora e esse resultado não é refletido no IDEB? Infelizmente não era o que a gente esperava, mas os resultados não são satisfatórios. (Valentina)

Enquanto Roberta enxerga o micro, o fazer de uma das professoras impactado pela formação, Valentina discorre sobre os reflexos dessa formação nas avaliações externas. Todavia, pontuamos que dificilmente os resultados de qualquer programa seriam observáveis em curto prazo. Para qualquer formação se consolidar e converter-se em prática cotidiana massiva em rede é preciso realizar uma travessia. Para alguns professores mais curta, para outros mais longa. Ou seja, também existe um processo de ensino-aprendizagem constitutivo das formações que é marcado por descontinuidades, questões pessoais, políticas dentre outras. O que fica evidenciado nesse programa, que marcou o governo Dilma, é que houve uma tentativa de valorização da formação desse professor.

Os aspectos teórico metodológicos dos programas realizados até esse cronotopo são semelhantes. Em todos eles há uma sequência pedagógica que passa pelo estudo dos materiais ofertados; o momento de diálogo sobre essa leitura; a proposição e avaliação de práticas pedagógicas; a aplicação dessas práticas pelos cursistas em suas salas de aula e; a devolutiva dessa experiência. Em todas as narrativas aparecem pontos que remetem a esse espaço de troca de experiências como um real espaço formativo.

Para ilustrar essa afirmação recuperamos esses fragmentos na narrativa de Maria:

Isso porque nós estudávamos muito. Duas noites por semana lá no Monteiro Lobato. Era a minha turma. E era tão o vasto conhecimento... Eu comecei a me encantar ainda mais! Como os nossos professores eram articulados! Como eles tinham conhecimentos para trocar! E era interessante que eu notava isso: os professores que ainda não eram da rede ficavam encantados, sugando o que eles podiam das propostas que vinham dos nossos professores. As atividades eram maravilhosas, só que bem cansativas e exigiam muito da gente. (Maria)

Quando ao aspecto teórico, temos a avaliação da escrita com base nas hipóteses desenvolvidas por Emília Ferreiro e a questão do Letramento mobilizada por meio da discussão

sobre o conceito, como expõe a narrativa de Maria, ou enquanto práticas que se utilizam dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade buscando referenciar-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

Os relatos de Luiza e Valentina sobre o programa Mais Alfabetização retratam sua característica muito mais voltada as ações de monitoramento que a ações formativas propriamente ditas. Em ambas as narrativas a formação direcionada aos assistentes e as avaliações a serem postadas no sistema sobressai. O silêncio sobre o curso a formação oferecida aos professores na plataforma virtual é muito significativo. Essa formação nem mesmo é citada nos depoimentos. Situado no cronotopo “ O desmonte” esse programa traz essa característica de forma bem-marcada sobretudo na narrativa de Luiza:

O Mais Alfabetização teve um ponto importante que foi a questão avaliativa. A questão avaliativa foi muito mais importante para o programa do que os encontros formativos. O PNAIC tinha um viés formativo. O Mais Alfabetização, ele veio com um viés avaliativo [O foco eram] os assistentes e como as crianças estavam progredindo na alfabetização. Essa era a base importante do Mais Alfabetização. (Luiza)

Por fim temos as narrativas situadas no cronotopo “Retorno à direita.” As participantes Valentina e Luiza trazem suas impressões sobre o Tempo de Aprender, apresentando opiniões divergentes sobre o programa:

A gente vê que é um programa muito bom, de muito boa qualidade, mas que infelizmente ainda não tem os resultados satisfatórios.

Nós temos uma gama muito grande de alunos que não estão alfabetizados. A metodologia [do Tempo de Aprender] é excelente, a metodologia é muito boa. A organização, a gente tenta também conduzir da melhor forma possível. Mas, são várias questões que interferem aí nesse desenvolvimento desse aluno. Não é só a escola, é também a família que precisa estar apoiando. (Valentina)

O “Tempo de Aprender” é ruptura. Porque nós vínhamos de um movimento crescente, de um acumular de formações que caminhavam juntas. E o “Tempo de Aprender” trouxe uma ruptura.

(...) Eu poderia usar a palavra resistência, para o Tempo de Aprender. Digo resistência, por vários fatores. Porque resistência também no sentido de pensar nossa prática a partir de uma proposta imposta.

(...) O que está sendo colocado e posto no curso, eles [os professores] pensam se isso de fato acrescenta ao curso das coisas. Então, também é um

momento de pensar os seus processos formativos. O que o “Tempo de Aprender está trazendo e o que isso acrescenta. (Luiza)

Portanto observa-se que Valentina considera o programa muito bom, pois apresenta uma metodologia “excelente.” Mas, para Luiza o programa representa uma ruptura que pode gerar resistência. Assim, o “Tempo de Aprender” retoma certa preocupação com a formação dos professores, contudo sem o caráter de obrigatoriedade.

Concordamos com Luiza. O Tempo de Aprender é sem dúvida um programa de ruptura com os aspectos teóricos e metodológicos dos demais programas. Começando pela proposição de uma metodologia de recorte sintético baseado no método fônico e terminando na formação totalmente on-line com aulas previamente gravadas sem o espaço para o diálogo síncrono que possibilitaria a exposição, a troca e a construção de uma formação dialogada.

Quanto os efeitos dessas formações sobre as práticas alfabetizadoras, existe uma fala de Valentina que dialoga bastante com essas últimas proposições de Luiza e é especialmente interessante:

Qualquer curso. Eu ia participava. O que eu achava importante ficava para mim e o que eu achava que não era para mim, eu descartava.

E nisso, eu fui me aperfeiçoando. E minhas concepções, sim, foram mudando. Eu fui entendendo que era possível alfabetizar de uma outra forma. Porque, até então eu precisava sentir segurança, e todo alfabetizador precisa ter segurança na forma que ele ensina. Não digo nem método, porque método é uma coisa que se a gente for discutir aqui a gente vai perder mais tempo. Porque, às vezes você consegue alfabetizar usando um pouquinho de um método, um pouquinho de outro e no fundo o que a gente quer é alfabetizar. Se o professor consegue alfabetizar, a gente tem que entender que é aquela forma que ele alfabetiza. (Valentina)

Ou seja, ambas as participantes demonstram um posicionamento crítico sobre o que é recebido nas formações. A participante afirma que avalia o que lhe está sendo oferecido e fica com o que considera “importante.” Essa fala também estabelece vínculo dialógico com as assertivas de Vitória e Luiza nos períodos posteriores. Luiza quando se refere ao Tempo de Aprender e Vitória quando critica a forma de condução do PNAIC, optando por se referenciar no material do Pró-Letramento, programa que antecedeu ao pacto, nas formações em que ela faz a mediação com os professores.

Essas assertivas demonstram que apenas a realização e participação nas formações, não garante que os processos formativos vão ocorrer de acordo com as premissas e diretrizes elencadas no escopo dos programas. Todavia, o que fica claro é que essa formação pode

engendrar uma espécie de movimento cíclico situado entre o pensar, o refletir e o fazer sobre as práticas alfabetizadoras. E, acredito que se esse movimento for realizado, a avaliação do impacto desses programas na trajetória profissional dos professores pode ser considerada mais que satisfatória.

Ainda sobre a fala de Valentina, observa-se que ela é bastante centrada na questão dos objetivos finais. Os resultados se sobrepõem aos métodos usados para a alfabetizar. O que a professora considera relevante é que esse alfabetizador tenha segurança, e isso não depende ou se define pelo método, mas sim do resultado dessa alfabetização.

Nesse sentido, pontuamos que quando pensamos em alfabetização poderá ser necessário ao alfabetizador conhecer uma gama de estratégias, métodos e variadas formas de ensinar para dar conta das especificidades dos alunos e das salas de aula. Esse apontamento dialoga com a narrativa de Vitória que comenta:

A minha monografia do Curso de Alfabetização Leitura e Escrita, foi justamente sobre Pró-letramento e eu trago uma fala de uma cursista que ela dizia assim: “O PROFA me deu chão e o Pró-Letramento me deu asas.” Então a nossa base foi o PROFA. só que o PROFA era muito aquilo que eu falei: “Não pode silabar, não pode isso, não pode aquilo.” Rompe com tudo aquilo que te remetia ao processo de alfabetização tradicional. E veio o Pró-Letramento que dizia assim: “Beleza, já rompeu com isso? Agora vamos edificar uma base, ou melhor, a partir dessa base a gente vai começar a edificar. E aí traz os vários métodos, a discussão dos vários métodos. A gente começa a ver que não é só uma coisa, você passa por vários processos. E meu o aluno, ele vai aprender. Um aluno não vai aprender necessariamente como o outro.”(Vitória)

Assim, podemos inferir que essas formações, por mais diversificadas que sejam, podem contribuir para as práticas alfabetizadoras, nesse viés de oferecer diferentes ferramentas para que o professor lance mão em seu fazer diário. Contudo, não é a formação em si mesma que vai engendrar mudanças drásticas no fazer pedagógico cotidiano. Sem dúvida alguma ela poderá contribuir, mas quem realiza a essa travessia é sempre o professor.

Finalizando esse tópico, gostaríamos de sintetizar nossas análises utilizando um dispositivo gráfico denominado de “Espiral do tempo”. As espirais do tempo são um dispositivo gráfico de análise que desenvolvemos para apresentar a simultaneidade em uma pesquisa que se referencia em trajetórias ou histórias de vida, além de pesquisas de ordem (auto) biográficas:

Segundo nossas concepções, as espirais do tempo são dispositivos gráficos que consideram a simultaneidade das trajetórias e histórias de vida. Elas se caracterizam por evidenciar os pontos que se estabelecem contextualmente significativos aos objetivos de cada pesquisa, explicitando esses pontos na

linha temporal de cada trajetória de vida. Contudo, sua principal característica é a exposição em simultaneidade de todos os pontos significativos extraídos da narrativa, tal como todas as trajetórias de vida investigadas em um único objeto gráfico que representa em sua configuração artístico-gráfica essa simultaneidade. As espirais apresentam ao pesquisador e aos leitores uma visão panorâmica do que a pesquisa já identificou, podendo ser desenvolvidas em pesquisas que envolvam entre duas a oito histórias de vida que em algum momento de sua trajetória compartilhem de um mesmo cronotopo. (ARCENIO e AZEVEDO, 2021 p.680)

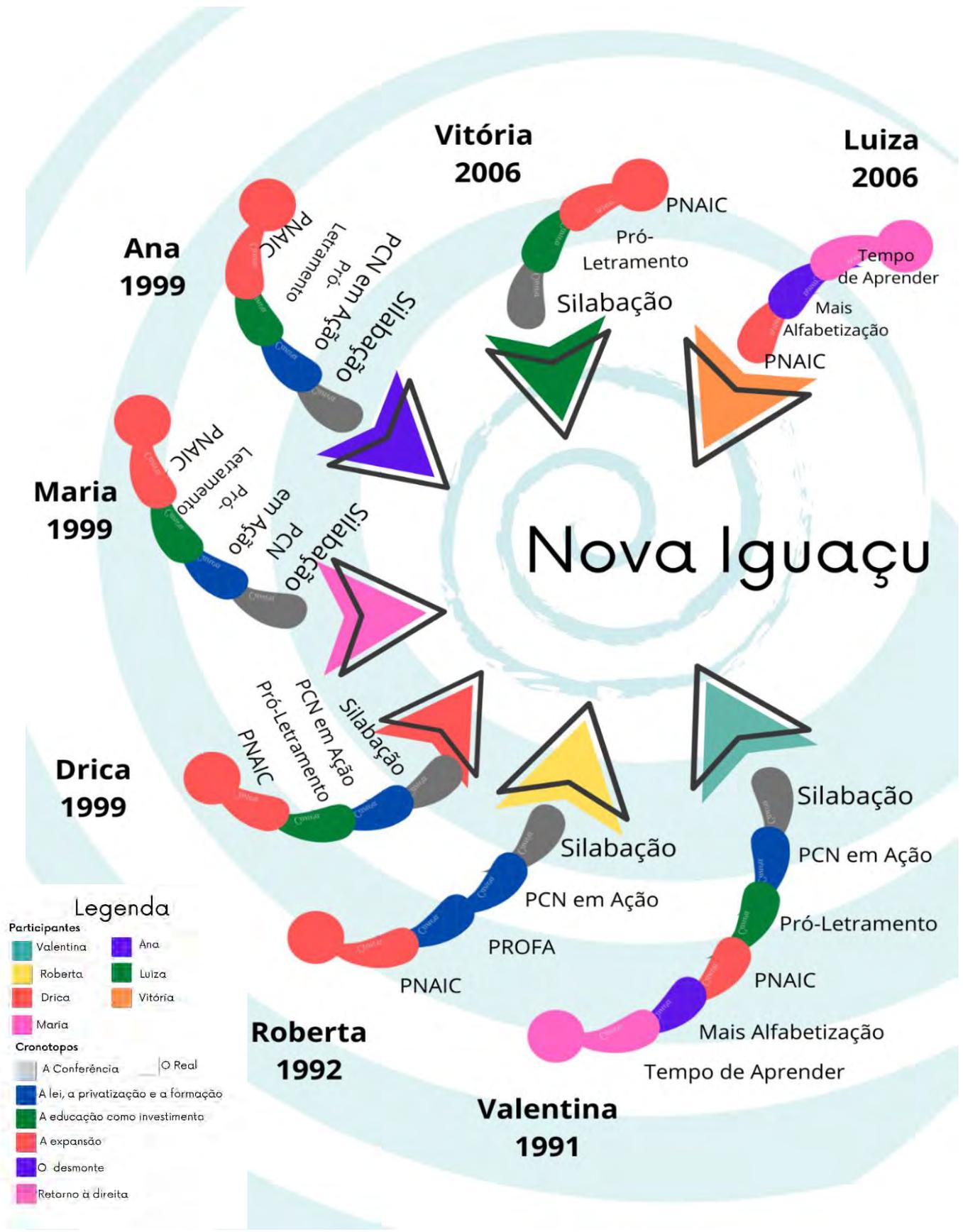
A partir desse dispositivo, acreditamos que é possível vislumbrar uma síntese sobre as trajetórias de vida dessas professoras interligadas aos programas de formação inseridos em cronotopos específicos, expondo uma espécie de panorama da pesquisa. Para cada trajetória de vida designamos uma cor inicial que aponta para o lócus da pesquisa. Para identificar cada participante colocamos o ano de ingresso na prefeitura e o nome fictício. Também realizamos um mapeamento de suas participações nos programas vinculando-os ao contexto histórico em que foram desenvolvidos por meio dos cronotopos.

Na figura é possível observar que a trajetória de vida de Valentina recobre a maior parte do período investigado. As demais professoras participaram, em média, de três programas desenvolvidos pelo governo federal. É muito importante observar a simultaneidade dessas trajetórias que se tocam em determinados cronotopos, constituindo micro travessias individuais na formação continuada no município e colaborando para que uma macro travessia coletiva, a travessia do letramento escolar, seja constituída. Como vimos nas análises, não encontramos pontos de ancoragem para o cronotopo “ O real.” Não consideramos isto um problema, o silêncio, como já pontuamos, também é significativo para a pesquisa.

Dados os objetivos gerais da pesquisa, de centrar-se em os programas federais de formação continuada para os professores alfabetizadores, não foram mapeados nesse dispositivo as ações específicas desenvolvidas pela rede, a saber: o Seminário Internacional; o programa “o Novo Olhar para a Alfabetização” e; o Núcleo de alfabetização. Esse último, desenvolvido após o PNAIC, mas ainda situado no cronotopo denominado “ A expansão.” Contudo, identificamos esses programas como bastante significativos para se compreender os processos históricos da alfabetização no município.

Vejamos como ficou a configuração do dispositivo:

Figura 22: Espiral do tempo_ Travessias



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2... CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como alfabetizadora, eu sou fruto dessa formação. Então, eu falo porque acredito, e eu acredito porque eu vivi.

Vitória

Finalizando esse texto gostaríamos de apresentar nossas assertivas finais sobre os programas criando uma espécie de sinopse sobre os aspectos que mais nos marcaram no entrecruzamento da pesquisa bibliográfica e a narrativa das professoras sobre cada programa que foi investigado. Para isto, elaboramos uma espécie de perífrase para esses programas. Essas perífrases se estabelecem como significativas para compreensão dos processos históricos que essas formações possibilitaram no município.

- **PCN em Ação _O divisor de águas.** Esse programa impactou as práticas de todas as professoras que dele participaram. Foi chamado de divisor de águas, de tábua de salvação, apontado como o programa mais relevante e com resultados mais satisfatórios. Apesar da pouca adesão de professores da rede, alcançou vários professores do município, que posteriormente, segundo o relato de Maria, ingressaram na rede municipal. Aulas aos sábados, no contraturno, em meio período e a missão de iniciar a alfabetização por meio de textos, para romper com os processos que apenas ajudavam os alunos a decodificar palavras. Uma busca pela proficiência em leitura e escrita.
- **PROFA_ Formação em edição limitada.** O PROFA é um programa cujos vídeos e materiais são de fácil acesso atualmente via internet. Mas, no período e no município investigado, ele foi bastante limitado. Ele vem rompendo, como afirma Vitória, com tudo o que vinha sendo pensado tradicionalmente em alfabetização. Ele “vira a chave” como nos conta Maria e desloca o foco do ensino para a aprendizagem dos alunos. Todavia, o público limitado não foi impedimento para nossas professoras. Com base nos materiais copiados por Roberta, ela e Maria desenvolvem um programa próprio, que carrega o selo iguaçuano e começam a formar vários professores da rede através do “O Novo olhar para Alfabetização.”
- **Pró-Letramento_ A base que nos deu asas.** Esse programa foi apontado como um dos melhores materiais desenvolvidos. Ana fala da liberdade que ele traz de se trabalhar sem seguir o engessamento das cartilhas. Denso, direcionado, explicativo. O Pró-

Letramento apresentava atividades que corporificavam as propostas lidas. Dando suporte para que o professor pudesse trazer práticas de leitura e escrita para a sala de aula.

- **PNAIC_ O gigante em expansão.** Esse programa foi apontado como um gigante em duração e em abrangência. Conseguiu unir duas gerações de formadoras e diversas gerações de professoras. Marcou pedagogicamente o programa, a troca de experiências e o diálogo entre as cursistas e as formadoras. Segundo Vitória e Maria, a parte teórica veio mais diluída que no programa anterior. Contudo, deixou muitas marcas nas participantes da pesquisa: saudades em Roberta, encantamento em Luiza, expectativa sobre o resultado dessas formações para Ana, reflexões sobre seus efeitos no IDEB para Valentina e uma enorme sensação de dever cumprido tanto em Ana quanto em Maria.

- **Mais Alfabetização_ O monitoramento.** Nesse programa, nem se pode falar muito sobre a formação de professores. O foco e a novidade foi a inclusão de um novo agente nas escolas: o assistente de alfabetização. Nesse sentido, como relata Luiza, podemos pensar na formação desse assistente em vínculo colaborativo com esse professor alfabetizador. Contudo, fica o questionamento se isso não pode ser um dos eixos para o sucateamento da educação por meio de uma “mão de obra” mais barata. Isto é, o custo de um assistente é inferior ao de um professor alfabetizador. Então, fica a reflexão sobre esses dois lados: de um lado o importante vínculo com a formação inicial, do outro, o pensar sobre até que ponto a inclusão dessas pessoas nas salas de aula alfabetizadoras não se relacionam com o cronotopo em que o programa está inserido de desmonte da educação.

Outra mudança foi o “encurtamento” do ciclo de alfabetização nas diretrizes do programa. Apenas os 1º e 2º anos do ensino fundamental foram contemplados. Também o marcaram as avaliações contínuas que eram alimentadas na plataforma do CAED pelos professores e assistentes para o monitoramento contínuo das aprendizagens dos alunos.

- **Tempo de Aprender_ O pêndulo retorna às 00:00 horas.** Esse programa retoma a ênfase nos aspectos notacionais do sistema de escrita, propondo um método de base fônica através do curso gravado disponível em uma plataforma on-line. Essa alcunha é uma crítica ao caráter pendular do programa ao propor um retorno ao método sintético

para o ciclo de alfabetização. Nesse caso, a questão não é a proposição do método em si mesmo que nos preocupa. Mas, sabemos que o retorno da centralidade da alfabetização a uma questão puramente metódica costuma privilegiar o ensino e centraliza-se apenas no aspecto notacional da língua escrita. E isso é um retrocesso por um caminho que já foi trilhado e não apresentou resultados satisfatórios. Atualmente sabemos que esse movimento pendular não é benéfico ao processo de alfabetização. É preciso compreender a língua como um objeto multifacetado (SOARES, 2018) e não deixar de fora nenhuma de suas facetas (cultural, notacional e interativa) para que nossos alunos aprendam a ler e escrever, adquirindo proficiência em leitura e escrita.

Assim, concluímos por meio dessa pesquisa que tanto a formação inicial quanto a continuada deve engendrar um conjunto de possibilidades, métodos e metodologias para que o professor lance mão no seu fazer cotidiano de forma que o objetivo dessa alfabetização seja alcançado: alunos capazes de ler, interpretar e redigir diferentes tipos de texto.

A trajetória da alfabetização enquanto prática de letramento escolar, foi atravessada por esses programas de formação. E os programas de formação são atravessados pelos professores. Nas etapas da pesquisa, que se corporificou nessa tese, ficou muito evidenciado que as travessias individuais entrelaçadas colaborativamente é que fazem a história da alfabetização acontecer. Como nos encantou Maria:

E você falou de travessias. Eu acho que está bem apropriado, porque é uma atravessar mesmo, não é? Isso é algo que me encanta muito. A minha preocupação com a alfabetização era justamente essa. Porque sem esse primeiro momento, as nossas crianças vão ter, e têm muita dificuldade nessa travessia. Por isso, também me encanta a questão da alfabetização. A alfabetização muda de verdade o mundo. Então, eu fico feliz de poder seguir e ter passado também em algum momento. (Maria)

A trajetória da alfabetização é assim mesmo: um emaranhado de concepções, práticas, perspectivas e travessias que nos atravessam e deixam marcas em nossas vidas. Portanto, não posso deixar de lado a satisfação em registrar essas travessias iguaçuanas para a posteridade. Travessias de pessoas, mulheres, professoras que fazem e fizeram a alfabetização acontecer no município. A educação tem rosto, tem cheiro, tem vida. E, é a vida das professoras que materializa, corporifica e realiza políticas, programas e teorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar: Textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALÇADA, I. **Políticas de Leitura** in: ALVES, A. R., LEITE, I. org. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC/ Isabel Alçada [et al.] coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim**. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.
- ALEXANDRE, M. L. B. S. **Um cenáculo de letrados: Sociabilidade, Imprensa e Intelectuais a partir da Arcádia Iguassuana de Letras (AIL) (Nova Iguaçu 1955-1970)**” Dissertação de Mestrado em História UFRRJ: 2015
- ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set/dez. 2010.
- ARCENIO, C. R. C. **Nas trilhas da memória: os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de professoras alfabetizadoras do PARFOR/ UFRRJ**. Dissertação de Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. UFRRJ: 2019.
- ARCENIO, C. R. DO C.; AZEVEDO, P. B. DE. **A espiral do tempo como um dispositivo de análise para narrativas, (auto)biografias, trajetórias de vida e história oral**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 6, n. 18, p. 668-684, 6 set. 2021.
- AZEVEDO, Vanessa et al. **Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios**. Revista de Enfermagem Referência, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes: 1997
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins fontes, 2011.
- BAKHTIN, M., & VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec: 2006
- BATISTA, A.D. **Nova Iguaçu: Muito Prazer!** Nova Iguaçu: livro digital em PDF, 2021
- BEZERRA, A.C. D. R. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Tese de Doutorado em Educação. UFF: 2012.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução autorizada da edição francesa publicada em 1997. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BORDIGNON, L.H.C.; PAIM, M.W. **Alfabetização no Brasil: Um pouco de história**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 39. N.74- Jul/dez. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**.

BRASIL/MEC/CNE/CP. **Resolução 1, de 15 de maio de 2006**.

BRASIL/ Sealf. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias / Sealf**. Brasília: Secretaria de Alfabetização. Ministério da Educação (MEC), 2021.

BRASIL. SEB/MEC. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012

BRASIL. SEF/MEC. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. SEF/MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Guia do Formador. Módulo 1**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 2001

BRASIL. SEF/MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Apresentação**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 2001

BRASIL. SEB/MEC. **Programa Mais Alfabetização. Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018

BRITO, R. S., PRADO, J.R., NUNES, C.P. **Políticas de Formação Docente no Brasil a partir dos anos 1990**. Revista Temas em Educação. João Pessoa v. 28, n. 1, p. 02-19, jan./abr. 2019.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá -bé- bi- bó- bú**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CARDOSO NETO, O.F. **Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas.** INTERAÇÃO, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 121-144, jul./set. 2021.

Carneiro, C. S. O. **Escuta ativa de depoimentos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa oral.** Dissertação de Mestrado, UEFS: 2016.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Autêntica, 2018.(e-book Kindle)

COSTA, C. P. O. **A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografias, identidade e ensino de história.** Tese de Doutorado em História Social. UERJ:2019.

DELGADO, L.A.N. **História oral, memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

DELGADO, G.O.; NASCIMENTO, G.; SILVA, R. M.; **O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional.** Marx e o Marxismo v.8, n. 15, jun./dez 2020.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. **Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa.** Revista da ABRALIN, v. 20, n. 2, p. 1-25, 16 jul. 2021.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas " estado da arte".** Educação & sociedade, v. 23, p. 257-272, 2002.

GALZERANO, **Políticas educacionais em tempos de pandemia** L. S. Argumentum, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021.

GATTI, B.A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação V.13, n. 37 , p.57-70, jan./abr. 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOIS, A. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil : políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros.** São Paulo : Fundação Santillana, 2018.

GUEDES, J. R. Q. **Cenários do Processo de Escolarização do Recôncavo da Guanabara_ A história de Iguaçu (1833-1858)**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ:2012

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Edições Vértice. Editora Revista dos tribunais LTDA. São Paulo: 1990

JUNQUILHO, G. S. **Teorias da administração pública**. Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB. 182p. Florianópolis, 2010. Acesso em: 23 jun. 2021.

JACOMELI, M.R.M. **As políticas Educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus. v.1, n.1, jul./Dez. 2011.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNIO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. nº8. jan./Abr. 2009.

MARCILIO, M.L. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MENDONÇA, O. S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. In: **Caderno de Formação: Formação de professores de didática dos conteúdos**. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M.R.L. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate” em 2006. Disponível em:<<http://www.uniipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 18/07/2019.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n.44 maio/ ago. 2010.

_____. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S. (Org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PAIVA, O. M. O Curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ:2012.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed. Vértice, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____ **Memória e esquecimento.** Estudos históricos,1992 p.: 200-215.

_____ **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos. vol. 5 n.10 Rio de Janeiro: 1992.

RODRIGUES, A. O. De Maxambomba a Nova Iguaçu (1833-90's): economia e território em processo. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 2006

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial: 2009.

_____ **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos./** Roxane Rojo, Jaqueline P. Barbosa. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROHLING, N. **A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v.15 n.2, p. 44-60, 2014.

SANTOS, E. O., & NETO, J. B. **Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério.** Pey Keyko. Revista Multidisciplinar, V. 1 n 15, n.p. 2015.

SANTOS, E. C. D. **L.D.B. Duas décadas de desafios para a pré-escola: uma análise do monitoramento do acesso na cidade de Nova Iguaçu entre 1996 e 2016.** Tese de Doutorado em Educação. UFRJ: 2018.

SANTIAGO, A. ARAÚJO; H. M. M.;GRINBERG. **História na educação 1.** v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Vol. 14, nº 40, jan./abr. 2009, p.143-155.

SILVA JUNIOR, ;J. R. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas.** Revista Brasileira de Educação, p. 78-94, 2003.

SILVA, L. H. P. **Arruda Negreiros como Haussmann da Baixada? Citricultura e estrutura urbana do município de Nova Iguaçu.(1930/36).** Recôncavo: Revista de História da UNIABEU, v. 7, n. 12, 2017

SILVA, S. P. **Impactos do Governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-19, jan./dez. 2020.

SILVA. R.V.M. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola Editoria, 2004.

SILVA, R. M. e BORGES, M. C. **Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Profissão Docente. Uberaba/ MG. V.18, n.38, p.40-65, jan./jun. 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista nº 25 Jan /Fev. /Mar /Abr. 2004

_____. **Alfabetização e Letramento.** 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOBRAL, A., & GIACOMELLI, K.. **Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso-ADD.** Domínios de Lingu@ gem, v.10 n.3, p. 1076-1094, 2016

STREET. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TREIMAN, R. **Aprender as escrever palavras.** In: ALVES, A. R., LEITE, I. org. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC/ Isabel Alçada [et al.]**

coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalin. – Brasília: Ministério da Educação (MEC);
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

Sites consultados:

(Nadalin, C.F. P. Política Nacional de Alfabetização. Disponível em:
<<http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>>

Formulário de Pesquisa 1: Primeiras impressões.

Sejam muito bem-vindas!

Esse formulário será o ponta pé inicial da pesquisa. Através dele definiremos quais programas de alfabetização e letramento serão elencados.

Não tenha pressa para responder. Revisite memórias, arquivos pessoais, fotos enfim, tudo o que possa auxiliar a não esquecer nenhum dos programas que participou. Muito obrigada pela colaboração.

Cordialmente, Cláudia Arcenio

*Obrigatório

1. Estou ciente que as repostas serão usadas em uma pesquisa científica e que meus dados pessoais poderão preservados, se assim eu desejar, no trabalho a ser redigido. *

Marcar apenas um oval.

Sim

Não

2. Nome *

3. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Ano de ingresso na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu

*<https://docs.google.com/forms/d/1EmIPNzOgedQUmqBRwVNnJjHuEdMh6KorFEuqZ6qy0V4/edit>
Formulário de Pesquisa 1: Primeiras impressões.

1/2 08/04/2022 08:53

5. Por favor, liste os Programas de alfabetização e letramento que participou na prefeitura de Nova Iguaçu, ano de sua participação e sua função em cada um deles. (Ex. 2010-2014. Pró-letramento. Cursista) *

Marque todas que se aplicam.

- PCN em Ação
- PROFA
- Pró-letramento
- Pnaic
- Mais alfabetização
- Tempo de aprender
- PARFOR
- Gestar
- Liste sua função (cursista, coordenadora, tutora etc. na alternativa outros, por favor)

Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1EmIPNzOgedQUmqBRwVNnJjHuEdMh6KorFEuqZ6qy0V4/edit>

2/2

APÊNDICE 2. Murais memorialísticos

padlet

Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio + 5 = 1M

As margens do Iguaçu. PCN em ação

Memórias do Programa PCN em ação

Pensando, lembrando, memórias...

Pensando, lembrando, memórias...

O PCN foi um marco para a Educação, trazendo um novo olhar para a alfabetização como forma de cuidados, respeito e incentivo aos alunos. Nos oportunos encontros para troca de vivências reais do processo de aprendizagem, os quais se costuravam nas diferenças e adversidades de cada Unidade Escolar. Uma experiência encantadora, nos levando a construir e contar novas histórias em nossa caminhada...

Pesquisando o acervo, encontrei fotos de um grupo de professores comprometidos com a educação, pois os estudos aconteciam a noite, e após o horário de trabalho. É o registro de Estudo Dirigido, atividade que demanda concentração, leitura, discussão e entusiasmo.

Roberta
Formadora - 2002

PONTE

Ponte... foi essa a figura que me veio à mente ao pensar em PCN. Sim, o curso foi para mim como uma ponte no tempo - entre 1983 e 2000 - 16 anos quando, por motivos pessoais, estive em outras paragens.

E eis que em 1999 eu estava na sala de aula outra vez! Eram 32 crianças da escola rural, e devo confessar a aflição que sentia depois de tanto tempo e sem saber que caminhos iam tomando a alfabetização no País.

No ano seguinte, avistei uma ponte - o PCN em Ação. Era na E.M. Monteiro Lobato, com dois encontros semanais, à noite, após o trabalho na escola.

Sob a orientação competente de duas grandes educadoras - Jane Araújo e Nancy Santos, fui atravessando essa ponte, que me levou a um tempo novo no trabalho de ensinar.

Ana, muitos anos depois da ponte.

MEMÓRIAS...

Quase um lapso de memória... Mas o que digo! Na verdade tenho quase tudo na memória! Não na fotográfica, naqueles tempos que já vão longe, fotografias eram mais raras e eu não tinha o hábito de tirá-las. Mas muitos são os fatos registrados na memória afetiva: segundas e terças feiras à noite, turmas cheias de professores que após a longa jornada de trabalho compareciam voluntariamente aos grupos de estudos. Como foi próspero esse tempo! Muito estudo, muitas trocas, muitas amizades que se mantêm até hoje. E um fato interessante é que nem todos os professores eram efetivos da rede e após essa formação, que foi de fato muito rica, passaram no concurso e hoje integram o quadro do Município. Sigo buscando os registros fotográficos... Maria- Formadora - 2002

RESSIGNIFICANDO SABERES

Em março de 2002, na E.M. Monteiro Lobato, em pleno sábado de 9h às 17h, um grande grupo de professores sedentos em aperfeiçoar sua prática pedagógica reuniram-se para compartilhar saberes. Estas imagens representam para mim a troca de conhecimentos e novos conceitos do que significa ser educador e como podemos desenvolver cada vez mais e melhor o processo de ensino e aprendizagem. Valentina

PCN em Ação - Memórias

Em 2002 se "aglomeravam" Orientadoras Pedagógicas da rede municipal, da Cidade de Nova Iguaçu, para uma formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação - Departamento de Educação - que em parceria com o MEC, implementou o PCN em Ação. Esta foto representa um standard de comprometimento e trabalho altruísta dos profissionais que à época faziam parte da Equipe Pedagógica e do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuo, professores que encantaram e levavam, quinzenalmente, orientadores pedagógicos aos encontros na busca de atividades práticas para a implementação do documento norteador curricular proposto: PCN. Assim, o PCN em Ação foi o link para acessar o fazer pedagógico prático, diante de tantas dúvidas e buscas dos professores nas unidades escolares. Cada encontro, organizado a partir dos livros do PCN em Ação, dinamizou módulos referentes a Alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental que eram replicados nas escolas para os professores. Tenho, ainda hoje, portfólio com registros das pautas: leituras de registros dos encontros anteriores eram garantia de um continuun pedagógico, a dinâmica sempre relacionada ao Módulo a ser trabalhado, apresentação da finalidade, da expectativa de aprendizagem e conteúdos dos Módulos, produção de um relato para recuperar a memória do tempo em que os professores eram alunos e posterior confecção de um mural para visualização de todos, leitura compartilhada das páginas do PCN em Ação, formulação de atividades, debates, avaliação do encontro, dentre tantas que ao final de cada encontro eram recolhidas e carinhosamente organizadas no portfólio. O Programa foi um ganho e um avanço na compreensão e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no município de Nova Iguaçu. Drica

As margens do Iguauçu PROFA

Memórias do programa PROFA

Poema Sentimentos Revirados

Autoria Roberta.

Memória do PROFA - Sentimentos Revirados!

Memória do PROFA - Sentimentos Revirados!

Participar do PROFA foi um momento de muito aprendizado e encantamento, já que estávamos envolvidas em adquirir novos conhecimentos que auxiliassem a formação dos profissionais da Rede Municipal de N.Iguaçu.

Estava atuando na SEMED, na equipe pedagógica, quando chegou o Programa ministrado por profissionais do CAP-UERJ. Só poderiam participar 30 professores das classes de alfabetização. A chefia solicitou-me a organização das apostilas, ao ver o conteúdo pedi a inclusão no grupo de estudos sendo que arcaria com os custos, o que fora atendido.

Em troca ficaria responsável pela organização do espaço. Vale ressaltar que recebi o material. Que maravilhosa oportunidade e experiência!! Os encontros nos levaram a viagens sensacionais, ouvíamos os relatos dos professores que aplicavam as atividades em sala de aula e a repercussão nas unidades escolares eram momentos de reflexão, de propostas de mudanças e novos rumos!!

O ápice da formação, para nossa felicidade foi conhecer a rotina da classe de alfabetização do CAP-UERJ, onde presenciávamos o que liamos nas teorias. As crianças tinham um domínio encantador da leitura literária, fichavam os livros lidos, faziam uma leitura de mundo próprias, produziam textos, participavam ativamente dos projetos elaborados pela turma e construíam folder para divulgação interna o que era algo novo!! As aprendizagens passavam por todas as áreas do conhecimento através de um único texto, um único livro...

Então, veio a certeza do caminho e da necessidade de introduzirmos a leitura literária não como passa tempo, mas como ponto de partida do processo de alfabetização. Como atividade final a proposta era a memória da alfabetização utilizando a diversidade textual. Amo os poemas, em especial os de Carlos Drummond de Andrade e Cora Coralina, pela simplicidade como retratam o cotidiano. Incentivava os alunos a escrita usando-os como referência.

Na escola tive momentos difíceis nada do que levava para sala de aula era contemplado o sistema da época era tradicional. E eu uma criança viva! Adorava cantar e dançar uma bailarina sonhadora!Rs E revirando o baú de sentimentos, nasceu o poema "Sentimentos Revirados".

A gratidão e surpresa vieram com a edição do poema como mensagem da semana para as unidades escolares. Após a formação eu e as amigas Jane, Beth, Elione entre outras demos asas ao Programa de formação "Novo Olhar!!" onde a proposta era encontrarmos novos caminhos para o processo de alfabetização e letramento.

Roberta
Janeiro/2022**Osmose...**

Bioquímica: fluxo do solvente de uma solução pouco concentrada, em direção a outra mais concentrada, que se dá através de uma membrana semipermeável; biosmose. Foi exatamente assim que participei do PROFA. Minha amiga Nancy participava do programa como representante da SEMED e estava encantada! Tanto que me passou esse entusiasmo! Ao final do mesmo, cada município tinha a tarefa de criar um programa com base na psicogênese da escrita e nós criamos o "Um novo olhar para o processo de alfabetização".
Maria - ano de 2004

Um Novo Olhar para o Processo de Alfabetização!

As margens do Iguaçu. Pró-Letramento.

Memórias representativas do programa.

Pró-Letramento



Em 2010 fui convidada para fazer parte da Equipe do Pró-Letramento como Tutora de Matemática, contamos com a Professora Maria Virgínia Rocha como Coordenadora, atual Secretária de Educação de Nova Iguaçu.

Confesso que me senti insegura, mas tanto Coordenadora como a colega Tutora Ana Clara, graduadas em Matemática, acreditaram no potencial; suporte e esclarecimentos não faltaram, proporcionando encantamento e superação da insegurança. Contamos com o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Matemática e Ciências (LIMC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e MEC como parceiros na formação de Coordenadores e Tutores, promovendo reflexões e propostas diversificadas de atividades concretas no estudo da Matemática.

Iniciamos os encontros com os professores no dia 15 de março de 2011, no Pólo CEDERJ do nosso município que nos cedeu as salas gentilmente.

A cada encontro desvendávamos os "mistérios matemáticos", professores com seus depoimentos de dificuldades em selecionar atividades que considerassem a abstração do conteúdo foram surpreendidos e apresentados a atividades concretas, com utilização de material didático e reciclado de forma contextualizada e significativa. No decorrer dos encontros, tarefas individuais, as conhecidas TIs, eram selecionadas, organizadas, analisadas, aplicadas, discutidas, produzidas e entregues ao Tutor para envio junto a Diários de Bordo, listas de presença e relatórios dos encontros à Coordenadora Andréa Paura, daí a foto do AR, que representa todo cuidado e seriedade com a implementação e efetivação do Programa.

No controle da execução do Pró-Letramento os Diários de Bordo, preenchidos pelos professores, pontuando de forma específica cada informação requerida, eram feedbacks, assim como as Fichas de acompanhamento dos Cursistas onde preenchíamos dados sobre frequência, entrega de TIs e suas respectivas notas seguindo instruções se completas e corretas, completas com ressalvas, incompletas ou não compreendidas, em branco ou não fez.

Cada fascículo proporcionou muita reflexão e aprendizado, as TIs contextualizavam e se tornavam feedback necessários para promoção de novas discussões e aprofundamentos tão ou mais ricos.

Momentos de muito aprendizado e troca entre colegas e alunado, o ir e vir e as discussões destas contextualizações promoveram repensar da prática.

Lembro-me que uma cursista nos contou que ao entrar na sala de aula com os alunos, um deles virou pra ela e perguntou: "Tia, hoje tem aula de Pró-Letramento? Porque eu gosto muito!" Fiquei feliz, estávamos promovendo encantamento, e preocupada pois ainda não havíamos garantido mudança de fato e efeito.

Mantive o hábito do portfólio, rever esse material foi emocionante e um reconhecimento de todo trabalho já desenvolvido, seja como Tutora e como Coordenadora de programas de formação nesses 26 anos de magistério público na Cidade de Nova Iguaçu.

Dríca

Marcas da formação



Minha trajetória no Pró letramento começou como cursista em Mesquita, seguida por dois maravilhosos anos de muito aprendizado e formação como tutora. Em 2011 fui convidada para coordenar o programa no município de Nova Iguaçu e tive o privilégio de conhecer, conviver e estabelecer um vínculo de amizade, com essas profissionais maravilhosas, que marcaram para sempre minha vida e de tantos cursistas. Essa imagem capturada pela câmera fotográfica em nosso primeiro encontro de formação é uma lembrança que guardo em minha memória afetiva.

Vitória

Viúva do Pró-Letramento



Apenas 01 dos inúmeros certificados como tutora

Particpei como tutora de 2006 a 2012 e quando esse programa chegou ao final e ingressei no PNAIC, recebi a alcunha de : "viúva do Pró-Letramento" de tanto que fazia referências a ele. Bons tempos! Maria

Coisas do Coração



Destaco a primeira foto porque ela traz duas emoções contraditórias. Nesse encontro de formação, fomos surpreendidas por um frio que nos obrigou a comprar casacos extras. Tivemos que vencer barreiras burocráticas que quase nos impediram de participar naquela semana. Mas o melhor dessa foto é o companheirismo impar dessas duas amigas, presentes em todo o tempo, apoiando, caminhando comigo sempre que necessitei. A segunda foto traz à minha memória o quanto foi bom para todos nós cada vez que tocamos esse tema. Pessoas, momentos, histórias - algumas engraçadas até - foram trazidas à baila, proporcionando momentos de emoção e proximidade entre nós. -Ana-

Mutualidade

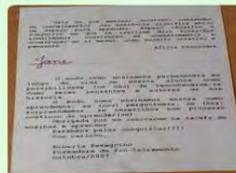


Troca de Saberes

Campos dos Goytacazes, município localizado no interior do Rio de Janeiro, no ano de 2011. Difícil falar de um momento específico, foram muitas as formações e em diferentes municípios. Esta imagem representa exatamente a diversidade e a troca de conhecimento entre todos os envolvidos. No município de Campos aconteceu uma das mais marcantes formações do Pró-Letramento. Contudo, esta imagem traz à minha memória afetiva, gostosas lembranças e muitas saudades, como também, da formação no município de Teresópolis, Patrópolis e seus desdobramentos nas formações com os professores da Rede Municipal de Nova Iguaçu. Muito tempo se passou e com certeza, os frutos estão sendo colhidos. Esses momentos vividos em minha trajetória me fizeram ser a profissional que sou hoje, comprometida e apaixonada por educação.

Valentina

O início



Minha primeira Formadora

Em 2006 toda a Rede de Ensino estava voltada para um projeto interno que era gigantesco e eu recebi, pelo Serviço de Orientação Pedagógica, um e-mail com orientações para adesão voluntária ao Pró-Letramento; me interessei no ato! Mas naquele momento não haveria possibilidades de participação como Rede, então "pedi" a minha chefia para participar individualmente da formação que aconteceu em Mendes ao longo de uma semana.

Aceitei o pedido, lá fui eu por minha conta e risco sem ter ainda noção da magnitude do Programa e do impacto que traria para os professores alfabetizadores de Nova Iguaçu.

Essa atitude me causa imenso orgulho e alegria pois abriu caminhos importantes para a formação continuada dos professores.

Maria

As margens. Programa Tempo de Aprender

Memórias do programa tempo de aprender

Tempo de Aprender

O programa Tempo de Aprender, apesar de apresentado em 2020, ainda não desenvolveu todas as etapas previstas nas publicações de seu anúncio. Atualmente as escolas operam com a verba destinada para pagamento de assistente de alfabetização e compra de material, em esquema similar ao mais alfabetização. O caráter formativo ainda encontra-se remoto. Os professores e assistentes necessitam de cadastro para terem acesso aos cursos ofertados pelo mec. Até o presente momento aguardamos informações mais precisas do Governo Federal no que diz respeito à formação da rede. Contudo, sabemos que os alfabetizadoras e alfabetizadores de nosso município são insurgentes e já trabalham arduamente, desenhando e redesenhando suas aulas a partir da interseção teoria e prática.

Luiza



APÊNDICE 3: Trajetórias de vida das professoras. Depoimentos completos sem organização temática.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE VALENTINA: NOVA IGUAÇU COMO MISSÃO.

Meu nome é Valentina tenho 54 anos. Estou na prefeitura há 32 anos. Na Secretaria de Educação há 22 anos. Na prefeitura já exerci na escola, já fui professora de primeiro a quinto ano, também na fase EJA da primeira fase até nona fase com Língua Portuguesa e Artes e Incentivo a Leitura e Produção Textual, também fui Orientadora Pedagógica na escola. Em 2001, eu fui para a secretaria de Educação para atuar no setor de educação de jovens e adultos. Fiquei lá 6 anos, eu fui também chefe de serviços de multimeios, trabalhava na capacitação aos professores para atuar nas salas de vídeo, que acabou virando sala de leitura. Mas iniciamos com aulas multimídia. E, também coordenei o serviço de orientação pedagógica por muitos anos. Atuei também no programa Nova Dutra com capacitação de professores, formação continuada na Educação no trânsito, também de meio ambiente para professores. Educação no trânsito para o terceiro ano e educação ambiental para o quarto ano em parceria com a Nova Dutra, Concessionária Nova Dutra. Atuei como coordenadora nessas formações por oito anos seguidos.

E, depois voltei a ser coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação. E depois atuei ainda como gerente de ensino, do departamento de educação em 2008 e depois voltei para coordenação, orientação pedagógica, trabalhando na Secretaria de Educação, formação continuada com os orientadores pedagógicos, e aí eu fui até 2015.

Também atuei nos programas de PCN em ação. Fiz a formação pelo MEC com os técnicos do MEC, em seguida nós ministramos um curso, aos nossos professores da rede. Meu curso era aos sábados, eu fazia o dia inteiro com os professores no Monteiro Lobato, Escola Municipal Monteiro Lobato. E como o índice de adesão dos nossos professores do município foi muito baixo, na época, o município resolveu abrir para os professores das escolas particulares também e estaduais. E aí a sala encheu. A sala ficava muito cheia e foi assim uma riqueza muito grande. Uma troca muito boa.

Atuei nesse programa, PCN, do início ao fim. Em seguida ele passou a ser, tomamos como base a alfabetização no Pró-Letramento, também atuei como orientadora de estudos, tutora, no pró-letramento e em seguida também o PNAIC, em 2013 até 2015. E, depois eu assumi a função que eu tenho hoje de Superintendente de Planejamento e Desenvolvimento Escolar.

Os PCNS aconteciam de 9h da manhã as 5 da tarde. Essa formação teve início em novembro de 1999, com os técnicos do MEC. Então foi feito uma seleção na Secretaria de Educação, na época eu era O.P. na escola, e foi divulgado nas escolas quem tinha o interesse de fazer esse curso. E aí eu me inscrevi, nós fizemos um tipo... uma avaliação para ver quem tinha conhecimento sobre alfabetização. Falar um pouco sobre Emília e Ana Teberosky e também Paulo Freire e a gente fez, tipo uma avaliação escrita. E depois, uns dias depois, eu tive a grata surpresa de ter sido selecionada. Eu era O.P. da EJA na época, fui selecionada e isso ficou como sendo uma dobra. Tipo uma dobra: a gente ganhava para trabalhar aos sábados, era um trabalho totalmente a parte e que demandava muito estudo e eu enfrentei aí o desafio. Trabalhava durante a semana para rede, a aos sábados eu ministrava esse curso, lá na escola municipal Monteiro Lobato.

O Pró-Letramento, assim que terminou o PCN em Ação, que pra mim foi um divisor de águas, o PCN em Ação, foi onde eu cresci muito profissionalmente, a gente realmente tinha uma base muito boa, uma formação direta com os técnicos do MEC e a gente vislumbrando aí, né poder ajudar melhor os nossos professores na formação continuada aumentando aí o índice de nossos alunos leitores. Foi uma riqueza muito grande. Para mim foi um divisor de águas. Eu me envolvi muito com esse trabalho e assim, a gente ficou um pouco triste porque infelizmente mudam as políticas e mudam né os programas.

E aí veio o Pró- Letramento, que também foi muito satisfatório. Na verdade, ele veio dando continuidade ao PCN, só que com novas abordagens, um formato todo diferente, mas a essência é a mesma. Foi um trabalho muito bom, onde nós pudemos fazer formações também com os técnicos, dessa vez da universidade, da UFRJ. As formadoras eram excelentes, deram uma base muito boa para a gente. Nesses cursos, a riqueza foi muito grande. O diferencial do PCN é que nós fazíamos o PCN aqui mesmo em Nova Iguaçu. Os técnicos vinham para Nova Iguaçu. E o Pró-letramento, nós íamos nos municípios. Então se tinha formação lá em Araruama, todos os formadores iam para Araruama. Quando a formação era em Campos, todo mundo ia para Campos. Então a gente acabou conhecendo vários municípios, várias realidades. E a riqueza foi muito grande.

Fomos para Teresópolis logo depois daquela terrível catástrofe que houve, onde muitas pessoas faleceram. Fizemos a formação exatamente numa escola próxima que perdeu todos os seus alunos que tinha sido reconstruída e a gente vivenciou lá esses momentos, os recortes, as vidas das pessoas que foram deixadas lá do mesmo jeitinho que estava. Restauraram apenas a escola para que nós pudéssemos fazer essa formação lá, foi uma riqueza muito grande. Tivemos formação em Petrópolis, Teresópolis, em Campos, Araruama. Eu esqueci de comentar uma formação que eu tive muito boa sobre PNL, livro didático lá em Salvador. Essa já foi em 2018, já tinha acabado Pró-Letramento, PNAIC. Tivemos uma formação muito boa sobre os livros didáticos diretamente com os técnicos do FNDE, apresentar toda essa abordagem que é feita em torno do livro didático, todo gasto que foi feito, que é feito com esse material para que os professores possam ministrar suas aulas com uma ferramenta a mais.

O Pró-Letramento tinha essa itinerância de ir aos municípios, de conhecer as escolas, as formações aconteciam nas escolas do município, então a gente era muito bem recebida. O município anfitrião e era tudo muito bacana. Nova Iguaçu, [não foi anfitrião] do Pró-Letramento, não.

[O curso em Nova Iguaçu] aconteceu com os professores. Nós fazíamos também as formações durante a semana, nesse formato não acontecia no final de semana. Já começou a ser durante a semana, alguns no contraturno, outros faziam no seu horário de trabalho. E foi uma riqueza grande. Você participou de um desses... Havia um convite para escola, para que os professores interessados fossem indicados para a secretaria de Educação para montar as turmas e a gente dividir de acordo com as pessoas, os tutores eu daria as formações. Os orientadores de estudo.

O PNAIC já foi um desdobramento, quando começou o PNAIC terminou o Pró-Letramento e a formadora, nossa última formadora do Pró-Letramento nos informou que iria acabar o Pró-Letramento, mas daria continuidade com um novo formato que seria o PNAIC, ninguém ainda falava sobre o PNAIC, nós tivemos esse conhecimento um pouco antes, e aí a gente achou assim que ia ser uma riqueza muito grande porque desde quando eu entrei na rede, eu não tinha conhecimento de um curso que tivesse uma abrangência tão grande quanto o PNAIC. Porque os cursos tanto do PCNs quanto do Pró-Letramento que eram voltados para alfabetização, dos que eu participei, houve outros, claro, mas esses eu participei, eles eram assim... a gente solicitava que as pessoas interessadas entrassem em contato com a Secretaria Municipal de Educação para formar as turmas. Então as turmas elas eram bem ... não eram abrangentes, não eram turmas grandes. E o PNAIC, não. O PNAIC vem com um formato onde todos os professores alfabetizadores precisavam estar envolvidos e ganhavam uma bolsa. Um auxílio, uma bolsa de estudos e nos outros não havia esse ganho, havia apenas para os formadores. Quem estudava não ganhava. Então o formato do PNAIC traz essa possibilidade de um ganho de uma bolsa de estudos, de auxílio e aí o professor se sentiu mais motivado a participar. E era no horário de trabalho e a rede parava aquele dia, a escola dava continuidade nas atividades com os alunos com outras equipes que estivessem na escola, mas o professor ele tinha aquela condição de sair no seu horário de trabalho pra administrar melhor sua formação continuada junto aos formadores lá da Secretaria Municipal de Educação. E isso foi um ponto bom, porque em momento nenhum eu vi que isso aconteceu nos outros, né? Houve uma valorização, então teve um alcance maior de pessoas.

Tem muitas [histórias marcantes], mas a que mais me marcou foi essa lá de Teresópolis. Nós chegamos, o município que fez questão de ser anfitrião logo após aquela catástrofe que houve e reunir e receber todos os formadores lá e nos receberam muito bem. Nós fomos até os locais assim... A escola

lá foi reformada, reconstruída ela tinha ido quase totalmente ao chão. A maioria dos seus alunos, se não me engano, foram pouquíssimos que sobreviveram que não tinham ido para aula, mas quem estava na unidade, professores, alunos, profissionais todos faleceram e a escola nos recebeu muito bem. Teve uma apresentação dos alunos para nos receber, uma coisa linda. E nesse dia que nós fomos até lá para conhecer a escola, para conhecer a redondeza lá e ver o que ficou, o que restou, foi uma comoção muito grande para todos nós, porque foi um momento de reflexão, de nós entendermos que nós não somos nada. De uma hora para outra tudo pode acabar. O que a gente precisa de fato é aproveitar cada minuto que a gente tem de viver o melhor que a gente pode. De correr atrás dos nossos sonhos, de conquistar o que a gente deseja, mas sem se esquecer principalmente da família. Que muitas das vezes a gente esquece, por conta do trabalho, a gente foca tanto no trabalho, nos títulos que a gente vai ter, que a gente quer ter e de uma hora para outra isso tudo não tem valor, não tem mais importância. O que tem importância mesmo é a vida. É a valorização da vida e do ser humano. Quando a gente foi naqueles ambientes, onde tinha lá casas derrubadas, cadernos de crianças com deveres no chão, fotos das famílias que se foram, os equipamentos, as mobílias jogadas no chão... Foi assim um momento muito difícil para todos nós que estávamos lá. Nós fomos premiados... Foi o momento que mais me marcou. Nós voltamos, fomos para escola e começamos a fazer nossas atividades, demos continuidade ao nosso curso. Mas, foi essa reflexão: de que a vida é breve, efêmera.

Bem acho até que já respondi na minha fala. Foi o PCN em ação, sem dúvida o PCN em ação [foi o programa mais relevante e mais interessante], mesmo não tendo a abrangência que o PNAIC teve, o PCN em ação, para mim, foi um divisor de águas, onde a gente pôde crescer mesmo como profissional e pessoalmente também. A gente trabalhava... hoje se fala muito por conta da BNCC das questões socioemocionais, mas o PCN já trazia isso, já trazia essa parte, que a gente precisa trabalhar e das vezes a gente não dá muita importância enquanto educador a gente foca mais no cognitivo, nos resultados e esquece a parte emocional. O PCN já trazia isso. As formações eram riquíssimas, os debates eram riquíssimos. A gente tinha a parte de acolhimento com música, com poesia, com textos reflexivos que a gente já começa ali a mexer com o formador. Porque aquele cursista, na nossa mentalidade, não era uma pessoa que estava ali para aprender com a gente, mas para aprender junto com a gente. Não era para aprender através da gente, nós estávamos ali para aprendermos juntos. Então, havia uma interação, uma empatia muito grande e as coisas fluíam com muita naturalidade. Não era pesado ficar de 9 da manhã às 5 da tarde, sem ganhar nada, sem ganhar nada por isso, assim pelo simples prazer de querer ser um profissional melhor, de querer ser um alfabetizador que alcançasse mais seus alunos, que ensinasse seus alunos ali. E a partir dali os outros programas eles forma mais voltados para a valorização profissional, que é importante sim, mas na minha opinião, não é o principal. O principal para mim é a essência, é o ser humano. O ser humano, a essência foi trabalhada mais no PCN em ação, do que nos outros. Por que se não tivesse bolsa, então eu não preciso estudar? Então, não preciso ser um bom profissional? Infelizmente havia, né, essa questão. Então para mim, sem dúvida foi o PCN em ação. Mais interessante, mais relevante, mais produtivo. O retorno que a gente teve anos depois, porque isso tudo reflete alguns anos a frente, foi sem dúvida muito satisfatório. E quando a gente pega... Passa o período dessas formações, a gente tem que monitorar e ver como que são esses resultados. Porque é aí que você vê se o investimento valeu a pena ou não. Como que eu faço? O município para tudo, tiro esses professores de sala de aula, no horário de trabalho para fazer uma formação de qualificação para que o professor se aperfeiçoe na sua prática alfabetizadora e esse resultado não é refletido no IDEB? Infelizmente não é era a gente esperava, mas os resultados não são satisfatórios.

A gente está aí... na verdade não estamos saindo de uma pandemia, na verdade a pandemia ainda não acabou, mas, a gente está aí, graças a Deus, todo mundo já vacinado e estamos voltando, aí, às nossas vidas normais. Contudo, a gente tem aí uma defasagem na aprendizagem enorme, enorme! E não é possível que se coloque também tudo na conta da pandemia. Porque nós temos hoje alunos que têm defasagem na aprendizagem, com essa situação que passamos nesses dois anos é compreensível, porque foi uma situação sanitária mundial, então não é aceitável, mas é compreensível, a gente não gostaria que tivesse acontecido, mas alunos passaram de uma série para outra sem saber ler. Todos nós nos esforçamos: Secretarias, municípios, professores, responsáveis, contudo, o resultado que a gente tem aí é alarmante. E os pesquisadores indicam que essa defasagem ela só vai ser corrigida daqui

há uns dez anos. Contudo, quando você pega para ver o desempenho dos alunos hoje, a gente encontra alunos no sétimo ano, no nono ano sem saber ler. Podemos colocar na conta da pandemia? Eu entendo que não, porque a pandemia durou dois anos, mas anterior a isso nós tivemos muitas formações, houve investimento, para que esses profissionais pudessem alcançar melhor os seus alunos. E isso infelizmente não tem sido refletido nem no IDEB, nem mesmo no nosso [levantamento].

Nós fizemos na secretaria de educação agora, você deve saber, nossa avaliação diagnóstica, da Educação infantil até a EJA, para a gente poder monitorar como que esses alunos voltaram. E é alarmante, é alarmante o resultado. A gente já esperava que fosse bem difícil, mas não tão gritante. Então, a maioria dos alunos [está no] básico.

Quais programas? [Mais alfabetização e o Tempo de Aprender] Sim, na Secretaria de Educação, nós estamos ainda com o Tempo de aprender. Tentando levar, aí o Tempo de Aprender com os assistentes, também ganham um auxílio para ajudar na questão da alfabetização. E a gente está trabalhando e utilizando esses assistentes para nos ajudarem, mas ainda o movimento é muito pequeno, o retorno é muito pequeno. O Mais Alfabetização também. A gente não tem esse retorno de uma forma satisfatória. Houve uma ruptura, por conta da pandemia. Estava indo muito bem, por conta da pandemia, houve uma ruptura e agora a gente está retomando com o Tempo de Aprender, porque mudou na verdade, a gente vê que a essência também é a mesma. A gente vê que é um programa muito bom, de muito boa qualidade, mas que infelizmente ainda não tem os resultados satisfatórios. Nossos alunos, eles... nós temos uma gama muito grande de alunos que não estão alfabetizados.

Várias questões, não tenho nem como te dar essa resposta, são vários fatores [que levaram a esses resultados insatisfatórios dos programas].

A metodologia [do Tempo de Aprender] é excelente, a metodologia é muito boa. A organização, a gente tenta também conduzir da melhor forma possível. Mas são várias questões que interferem aí nesse desenvolvimento desse aluno. Não é só a escola, é também a família que precisa estar apoiando. A falta que nós temos... Em muitos locais a gente não consegue assistentes. Os diretores: “Valentina, não estou conseguindo assistentes.” Porque eles precisam morar perto. Quando é distante eles não aceitam, porque tem a faculdade, eles estão estudando, se aperfeiçoando. A distância é muito grande porque Nova Iguaçu, é um município muito grande. Então, quem mora no local, precisa encontrar uma escola próxima, que seja conveniente para ele fazer trabalho como assistente, receber aquele auxílio, por conta do que é para o transporte, mas ele também precisa ter um horário, para ele ir continuar os estudos dele. E a gente tem esse impasse, que atrapalha muito, que é a falta do assistente. Então tem muitas escolas que ainda estão correndo atrás para tentar conseguir esse auxiliar.

Sim, ele [o assistente] precisa ter Pedagogia, ele precisa ter formação de professores, estar cursando Pedagogia.

Eu sempre fui uma professora alfabetizadora. Sempre gostei muito de alfabetizar. Por isso eu fiz Pedagogia. Eu amava alfabetizar. E era tradicional, não vou mentir. Fui formada para ensinar de forma tradicional. E as minhas concepções mudaram sim, claro. A partir do momento que eu entrei no município de Nova Iguaçu... Eu comecei a dar aula com 17 anos de idade, numa escola particular. E era um ensino tradicional, onde era muito bem aceito, na verdade era outro formato. No momento que eu entro na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu em 91, eu me deparei com uma situação totalmente nova e encantadora. Eu me encantei com a educação pública. E, eu me esforcei ao máximo... todo curso que tinha, eu falava com a minha diretora: “Pode me colocar! Se for de alfabetização, então pode me colocar!” Qualquer curso. Eu ia participava, o que eu achava importante ficava para mim e o que eu achava que não era para mim, eu descartava. E nisso, eu fui me aperfeiçoando e minhas concepções, sim foram mudando. Eu fui entendendo que era possível sim, alfabetizar e uma outra forma. Porque até então eu precisava sentir segurança, e todo alfabetizador precisa ter segurança na forma que ele ensina. Não digo nem método, porque método é uma coisa que se a gente for discutir aqui a gente vai perder mais tempo. Porque às vezes você consegue alfabetizar usando um pouquinho de um método, um pouquinho de outro e no fundo o que a gente quer é alfabetizar. Se o professor ele consegue alfabetizar, a gente até que entender que é aquela forma que ele alfabetiza. Agora a gente precisa estar se

atualizando, precisa estar construindo novas concepções, sim. Precisa entender que o mundo mudou, que há 5, 10 anos atrás era diferente, a maneira de ensinar e de aprender e que a cada década isso muda. Então a gente não pode ficar parado no tempo. Então, com certeza, hoje eu tenho outras concepções. Eu adoro, eu sempre gostei muito das leituras de Ana Teberosky, da Emília Ferreiro, da Magda Soares, mesmo [eu] sendo tradicional. Eram as leituras que eu gostava de fazer e comecei a me aprofundar nelas e comecei a me identificar com elas.

E nas formações eu sempre recebi os professores dessa forma, respeitando os saberes que eles tinham e tentando mostrar que aos pouquinhos é possível mudar. Que essa mudança pode ser benéfica quando eu abraço, quando eu aceito, quando eu quero. E as coisas iam acontecendo normalmente.

[Eu era tradicional] usava o Ba-be-bi-bo-bu! Ensinava as familinhas. Era dessa forma que eu ensinava. E ensinava, heim! E ensinava, todo mundo lia. Só que a gente sabe muito bem, que a gente ensinava a codificar e decodificar, agora ler mesmo, de verdade e interpretar é um pouco diferente. A gente precisa tornar o aluno crítico. Ele precisa ser leitor, ele não precisa ser só um decodificador. Ele pode iniciar como decodificador, mas depois ele precisa entender qual é a função social da leitura.

[Essa compreensão é devido aos programas de formação] Com certeza, com certeza. Principalmente os PCN em ação que já trabalhava textos Magda Soares e Emília Ferreiro, com certeza.

Continuo contribuindo com a rede, já me aposentei no ano passado, mas estou continuando ainda a pedido da secretária, porque se eu saísse agora seria muito difícil. Mas eu vou concluir com muito prazer, porque eu também não me sentiria bem de sair... “Me aposentei, acabou para mim!” Não, não acabou a missão ainda não acabou. Mas Deus tem nos renovado, nos dado forças porque a luta é muito grande, os desafios são imensos. Só quem está mesmo dentro que consegue visualizar o tamanho das dificuldades, os impasses, os desafios a gente vai vencendo a cada dia, claro que com ajuda daquele que cuida de nós.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE ROBERTA: NOVA IGUAÇU, COMO UM PRESENTE.

Meu nome é Roberta, eu tenho 63 anos. Na prefeitura eu tenho 30 anos, estou no processo de aposentadoria, estou resistindo. Mas eu tenho 45 anos de trabalho, na área mesmo da Educação, na área Pedagógica.

Nova Iguaçu sempre foi um presente para mim. Do histórico que eu vim, fui pedagoga de empresa, que foi uma outra experiência boa, mas quando eu vou para educação realmente, eu me encontro. Então, Nova Iguaçu foi o presente. Sabe aquele momento que está na transição, procurando algo, e aí surge o concurso, você faz e entra? E também veio junto com filho. Para você ter noção, eu perdi um ano para poder tomar posse porque eu simplesmente não vi a chamada. Porque quando saiu a minha chamada meu filho tem... dois meses. E aí eu não acompanho, eles também não mandam correspondência. Então, eu digo que Nova Iguaçu é um presente. Então, sempre tentei dar o melhor nesse emprego, porque é um presente mesmo. Naquela hora que você precisava e é o que você queria e ele chegou. Desde então eu procurei ser uma profissional digna da confiança de Deus, do Universo. E tentei aproveitar ao máximo tudo o que chegou às minhas mãos. Tudo.

Então, eu chego lá como professora, daqui a pouco eu sou orientadora pedagógica, daqui a pouco sou O. E.⁶⁵ Aí vem o horário Integral, eu também faço coordenação de Horário Integral. E hoje estou como diretora. Sou professora. Hoje, ainda peguei duas turmas do sexto ano, entro quando não tem professor. Então eu sou professora, estou como diretora adjunta, há oito anos, na Escola Municipal Nicanor Gonçalves Pereira, bem no centro de Comendador Soares.

⁶⁵ Orientadora educacional

Eu só fiquei na verdade no CIEP quando era [inaudível], lá dentro de Corumbá, o primeiro. Depois eu fui para o Souza e Melo⁶⁶. Também amo de paixão a escola. Trabalhei com diretores amigos que são de lá. Fui para o Nicanor e lá eu fiquei. Saí por três anos e fiquei na Secretaria de educação também, trabalhando com a área mesmo de formação, que foi outro presente. Depois que eu cheguei como orientadora e fizeram a seleção para o PCNs, e eu sou uma das agraciadas.... É... gostaram do nosso trabalho e ficaram convidando a gente para ir a um trabalho [inaudível] na escola. Mas, foi uma experiência boa. Eu também acabei indo e foi uma experiência muito boa. Tanto é que encontrei Maria, Ana nesses movimentos de formação na Secretaria de Educação. Que foi um momento muito bom, de muito aprendizado. E todas as oportunidades que passavam, eu ia atrás. Sempre tive essa vontade de aprender e de... A gente nunca sabe tudo, a gente não é completo mesmo, né? A gente aprende até hoje. Hoje eu falei para os alunos: “Eu aprendo o tempo todo também.” Então a minha vida, a minha experiência em Nova Iguaçu, ela é maravilhosa. Eu vou me aposentar muito feliz por tudo que eu já vivi e por tudo que eu vivo. Entendeu, é um presente mesmo, assim... é um encantamento. Estou até preocupada com a aposentadoria (Risos). Eu penso: “O que vou fazer nas manhãs? Nas manhãs de setembro, janeiro, fevereiro, entendeu...” Porque é uma vida mesmo, é uma vida, uma vida, uma vida. Então, com todos os percursos, com todas as adversidades que a gente tem, mas é uma delícia fazer o que gosta e aprender. A Educação traz isso de bom: a gente ensina, mas a gente aprende muito mais. Tem a necessidade de estar sempre buscando...

Eu digo que sou uma aquariana. Aquariano não fica quieto, não gosta de rotinas pesadas, gosta do novo. Não tem medo de jogar no que aparece de proposta... E meu encontro com Maria foi assim... sensacional! Porque ela é isso também... E eu falava: “Não quero mais trabalhar sábado! Não quero mais projeto nenhum!” E ela: “Roberta, Roberta, olha só... são sábados...” e ela me levava. Porque tem momento que você quer descansar também, quer fazer coisas por você, para a família..., Mas eu acho que nenhum passo que eu dei, eu tenho que lamentar. Todos foram momentos de muita aprendizagem e de alegrias, porque conheci pessoas maravilhosas e hoje eu tenho como da família. Maria é uma delas, que convivo mais, ainda. E, mas teve M. também, M. S.⁶⁷ não sei se você conhece. A Ana que é outra querida, Drica⁶⁸... Nossa Valentina!⁶⁹ Todas muito queridas. Vão ficar para a vida. Não sei se eu te respondi... Porque eu falo bastante...

Participei de muitas formações que nós preparávamos. O “Novo Olhar” da Secretaria que foi algo que eu participei e tive muito orgulho de participar, junto com Maria que também era o grupo de alfabetização da Secretaria de Educação, não sei se ela comentou sobre isso, o Novo Olhar.

O Novo Olhar, acho que veio depois do PCN, porque Maria não participou do PROFA. na época. Na verdade, a gente foi convidada para participar da formação sem uma pretensão... Simplesmente... eu sempre tive uma confiança e um respeito da direção da escola. Então convidaram alguns professores para fazer o PCN no SESI, a diretora pediu para que eu e a outra orientadora educacional fôssemos. Eu como O.P. ela como O.E. E chegando lá, foi muito engraçado, porque não era para ter ido as duas, mas como nós tínhamos ido, eles não tiveram nenhum problema, nós participamos assim, intensamente. E tinha a ver com um material que até recebi em casa. Digo que foi o [presidente] Fernando Henrique que mandou para nós, eu recebi o meu até em casa, PCN do primeiro ao quarto ano, das séries iniciais. Eu recebi em casa, no dia do meu aniversário. Ganhei de presente no meu aniversário, recebi aquela caixa. E ali a gente participou mesmo dos seminários, uma semana... Isso aí, isso mesmo [fui formadora do PCN] mas eu não fui com essa intenção. Na minha cabeça, não era essa intenção. Eu fui para participar de uma formação, como tantos outros. Só que no final... E aí realmente, aqueles temas da diversidade maior, um novo olhar para essa educação...

Minha diretora era muito intensa, minha amiga, mas muito quente, muita intensa, como acho que todas, né? E ela queria ver esse movimento... Eu não sabia nem o que estava fazendo ali. Fui a uma

⁶⁷ Pessoa citada que não participou da pesquisa.

⁶⁸ Nome fictício de participante da pesquisa.

⁶⁹ Nome fictício de participante da pesquisa

reunião para saber do que se tratava. Ela mandava: “Vão, vão as duas.” Ela mesmo assim... E nós fomos as duas. O SESI era ali pertinho de Comendador, ali é Bairro da Luz, aquele SESI ali. E, muito bom. Vários palestrantes... A princípio ninguém falou isso. [que era uma formação específica para os formadores do PCN em Ação] Era uma formação como tantas que eu já havia estado. Mas a gente percebeu depois, como nós tínhamos reuniões periódicas na Secretaria de Educação, nós íamos sempre às reuniões... E aí, um dia eles selecionaram entre as cento e poucas colegas, eles queriam nove. E aí com a graça fui selecionada entre as nove. Onde encontrei Maria, encontrei Ana, foram todas selecionadas... M.M., Valentina... Todas nós éramos OPs. Participamos da formação lá no SESI e em um dado momento eles falaram: “Vamos fazer a multiplicação desse material e a gente vai precisar de nove pessoas para compor essa equipe para trabalhar com os professores da rede.” E aí sim, nós começamos a receber uma formação na Secretaria de Educação. Fomos selecionadas, mas tipo de seleção de equipamento de seleção. Fizemos uma prova escrita, depois fomos para uma entrevista e aí fomos selecionadas, mas assim: “Aguarda um contato telefônico” residencial até. A gente não tinha celular na época. E a gente foi para casa, assim... A gente não sabia se ia receber nada mais, não sabia nada. Professor paga para ver, né? Professor gosta de desafio. E aí nós fomos selecionadas. Fomos nove colegas, entre essas todas que eu falei.

O pessoal do PCN que vinha, eles montavam lá na sala e faziam a dinâmica com a gente. [Era um pessoal de fora] de fora. Inclusive eles iam acompanhar nossas atividades. Eu fiquei no Monteiro. O PCN, ele aconteceu no Monteiro à noite. Nós começávamos por volta das 19 horas e íamos até as dez da noite, nove e quarenta, por aí... Era depois do nosso expediente que nós fazíamos os PCNs com os professores. Professores, foram abertas algumas vagas para meninas formandas da Educação, também, nós recebíamos estagiários também... E... também, eu me lembro que nós tínhamos a questão PCNEI que era da Educação Infantil, nós ficamos com esse módulo também, da Educação Infantil também. E muito interessante, já tinha uma visão diferenciada desse tratamento com o outro de não só dar banho, dar comida, mas preparar essa criança para evolução dentro da educação. A questão da afetividade... muito interessante. Também trabalhamos esse módulo.

E eventualmente, eles apareciam para assistir nossas aulas, mas sem avisar. Sem avisar. Então, a gente também tinha essa grata surpresa, de um dia a gente chegamos lá por volta das dezoito horas... eu saía da escola às dezessete e já ia direto para o Monteiro... E aí chegaram dois supervisores, um casal, e nós apresentamos, eles também, e disseram: “Eu posso assistir sua aula, professora?” e eu “À vontade!” E foi legal, que eu lembro até hoje, nós estávamos estudando sobre planejamento. E aí... Porque tinha umas atividades com muito lúdico, então é mais animado, mais brilhante... E a proposta do planejamento era simplesmente um estudo dirigido: compartilhar ideias e leituras. E foi bom... Eles gostaram como a gente encaminhou a aula do dia, porque a gente não teve mais nada do que a gente já havia planejado e estudado. Porque a gente recebia o material e preparava, dividia em grupos. Nós tirávamos cópia do material para podermos discutir no momento da aula. E foi bom... Não tivemos problema, achei bacana, ficamos tranquilas, porque quando você faz o dever de casa, por mais que você fica apreensiva com o olhar do outro, acaba sendo natural, porque você se prepara e você está com responsabilidade, não tem o que temer, né? Apesar de ter alguém lá te olhando, mas enfim... Quem nunca passou por isso? A gente é avaliado o tempo todo. A vida é assim que funciona. Então foi um momento bem bacana também. Primeiro momento de fazer esse trabalho.

E aí, por conta disso, me puxaram para a Secretaria. Eu: “Nossa, mas eu posso ficar na escola e fazer o trabalho...!” “Não é melhor vir” E acabei... Eles solicitam, ao diretor a nossa ida através de ofício, enfim... Depois que conversam com a gente e assim eu fui. Fiquei lá três anos e começamos o trabalho, fazendo também o PCN, sentimos necessidade de atender o público que não tinha condições de ir depois do horário. Então, nós fazíamos na Secretaria de Educação. Foi assim que começou a formação mesmo interna, porque retirávamos o professor da escola, eram levados através de grupos, pequenos grupos e nós fazíamos o trabalho lá. Era bem legal. Então a gente tinha trabalho na verdade a semana toda. Se preparava para dar aula lá no Monteiro e depois a gente atendia pequenos grupos na Secretaria de Educação. Fizemos bastante trabalho, faltava tempo para gente poder dar conta de tudo. Mas na verdade, e a gente ter ido para a Secretaria nos dava um certo conforto, porque a gente tinha momento de estudo e dinâmica para preparar também a formação interna. Na escola era mais

difícil para gente fazer esse tipo de dinâmica. Por isso eles pegaram essas nove pessoas e fomos trabalhar na Secretaria de Educação.

Momento de muita reflexão mesmo, de pesquisa, de começar a falar em portfólio, de usar esses materiais nas escolas. Quer dizer, esse ano fizemos muitas discussões desse trabalho com o trabalho que o professor levava. Era muita troca muito rica. Porque a gente estudava no local, vai para escola e você vai colocar em prática tudo o que você estudou, ouviu, trocou com o seu colega e aí retoma os resultados. Eu acho essa dinâmica muito interessante. E foi uma dinâmica que a gente levou em todos os outros, tanto no PROFA, como PNAIC... No PNAIC foi muito usada essa dinâmica eu acho que dá um certo conforto para aquele professor que tem dificuldade do sair do giz, né, do quadro... A gente fala que é do cuspe e do giz, porque com trabalhar diversidade de material pedagógico e didático é complicado. É bellissimo, mas é um trabalho de garimpar mesmo material o tempo todo. Eu lembro que me sentava para comer lanche no McDonald's eu lembro de carregar os papéis do McDonald's. Qualquer lugar que eu estava que eu via uma coisa interessante, eu carregava. Então, era despertar para outras situações que de repente só na escola fica meio limitado. A escola, tem que manter a escola aberta... tem esse problema do horário... A gente não consegue sentar para discutir. Então, a formação prioriza esse momento que falta na escola. Que é o momento de parar e "E o que você faz? O que eu faço? e "O que a gente pode fazer junto?" "O que eu posso tirar do que você faz que vai me ajudar?" "E vice-versa." Eu acho que o momento de formação é muito importante, é muito importante. Eu acho que a gente não pode parar.

A gente sempre teve o momento [das reuniões pedagógicas na escola], até porque a proposta era essa também, de você levar para a escola essa discussão. Sempre tiveram essa preocupação. Vai mudando ao longo do tempo. Começa de um jeito mais acanhado, mas foi melhorando muito, melhorando muito. Nós chegamos aos PCNs com essa discussão bem intensificada. Pelo menos na escola onde trabalho, acredito que também nas outras. Até porque, cada orientador do PCN, ele dava atividade e acompanhava esse retorno. Inclusive em alguns momentos os professores estavam bem apreensivos, porque acabava sendo uma demanda a mais de trabalho. As aplicações das coisas, o retorno... Então..., Mas no geral, o professor é muito disciplinado, ele gosta de mostrar o trabalho dele. Então, assim... a gente teve até que ter uma flexibilidade, mas no geral, eles cumprem relatório, pedido de relatório... É trabalhoso, como eu falei para você, é trabalhoso. Professor que trabalha em duas escolas, trabalha em escola particular, tem família, então..., Mas, a maioria é muito comprometida, mandava seus trabalhos e fotografava. Havia portfólios bellissimo. Dava gosto de você ver. E apresentavam esse trabalho na sala de aula. Professor que... Como nós somos criativos! Em qualquer pedacinho de folha era feito um trabalho, uma dinâmica maravilhosa com a proposta que nós fazíamos.

Recebemos também uma quantidade de leitura literária absurda de maravilhoso, de gostoso de você trabalhar. Isso a gente já percebeu lá no PCN também. O PCN já ativou.

Quando chega no PROFA então, eu me encanto com a leitura literária. O PROFA foi sensacional. Eu sempre entro assim de paraquedas, eu sou meio metida, eu vejo a oportunidade e "Posso participar?" Assim, ninguém me chamou, mas: "Posso participar?" Porque eu estava na Secretaria e tinha transição de prefeito, de equipe pedagógica... Como eu não fui por indicação, eu fui por uma seleção, então eu sempre ficava muito à vontade para fazer meu trabalho, meu trabalho mesmo. E o PROFA chegou assim, para trinta... eu tinha uma chefe muito legal, aprendi com ela também a H. P., não sei se você já ouviu falar nela, e ela, muito determinada, muito correta, disciplinada. E ela me pediu para organizar material, tipo xerox, apostila, essas coisas. Só que quando eu peguei o material, eu já vinha do PCN, comecei a me encantar! Tinha situações dinâmicas mesmo do cotidiano, utilizando muito a leitura literária... E aí eu falei com ela assim... Ela falou assim: "Roberta, trinta professores, só! A gente não pode passar desse número." Porque era o pessoal da UERJ. Não sei se você conheceu o pessoal da UERJ... T. e mais uma outra colega. E aí eu falei para ela: "Será que eu posso participar dessa formação?" Eu trabalhando na Secretaria de Educação, metida né? Aí ela falou [eu falei] assim: "Ah, mas eu tiro meu material. Eu tiro a cópia do meu material. Pode deixar que eu arco com a despesa do meu material, da minha apostila." Era uma apostila, um material grosso... Ela falou assim: "Então vamos fazer melhor". Eu gosto de gente, assim sabe, decidida, que resolve. [Ela disse] "Vamos fazer

melhor. Você faz a coordenação e te dou o material e você participa. Eu preciso que você chegue cedo no Monteiro, organize a sala onde vai acontecer a formação e acompanhe.” Eu: “Opa, fechou!” Foi assim que eu entrei no PROFA. Tanto que você vê a Maria não entra e não engra mais ninguém, porque foi um grupo bem fechado que foi proposta deles quando levaram o PROFA... Professores alfabetizadores, do primeiro, segundo e terceiro ano. As escolas foram convidadas e indicaram os seus professores que de repente tinha disponibilidade, interesse. Os trinta, chegaram, compraram o material. E aí foi aquele momento que você começa a falar muito da leitura, da escrita, de Ana Teberosky, de Telma Weisz... E aí, puxa, eu vi o material assim, fiquei encantada mesmo. Na verdade, abriu muito horizonte mesmo de trabalho, de acreditar mesmo, porque eu acho que o processo de alfabetização é difícil. Eu venho de um processo de alfabetização, daí no poema... Eu sofri no meu processo de alfabetização. Entrei com sete anos e sofri, porque venho de uma escola tradicional. Eu moro aqui do lado da escola que estudei. E era um método muito tradicional, me deixava muito... não era constrangida, mas nervosa, triste. E quando eu começo a ter contato com esse material, eu falo: “Nossa! A sala pode ser uma alegria. Não precisa ser aquilo tudo que a gente passou lá trás.”

Na verdade, quando eu peguei minha primeira turma de alfabetização, em 92 [1992], que eu chego na rede, eu já faço um trabalho assim. Eu gosto de trabalhar com música, com texto... Lógico que a gente tenta lá o “B-a, Ba,” mas eu sempre gostei de trabalhar com uma sala alegre, alegre. Então, quando eu começo pelo PCN e depois vou para o PROFA, é assim, é a sensação de falar assim: “é o que acredito e pode existir sim. Eu não estou sozinha.” É mais ou menos assim, eu não estou sozinha em acreditar que existe, que pode existir uma possibilidade de uma alfabetização leve, gostosa, que a criança fique mais tranquila, mais à vontade. Com todas as obrigações que a gente precisa ter, essa disciplina do trabalho.

E aí eu tive contato também com a leitura literária. E eu tive a oportunidade de conhecer o Colégio de Aplicação da UERJ, com as crianças em ação. Então, tudo aquilo que a gente acreditava e via, eu via acontecendo ali. Crianças de cinco anos, e o menino já de seis anos, o menino conhecendo a leitura literária. Mas conhecendo o que é um livro, corpo, o que é um título, quem são os autores, quem ilustrou. As crianças catalogavam esse livro. Sensacional! E era uma coisa assim simples. Na sala elas colocavam os livros, com fichinhas e eles mesmos preenchiavam. Uma graça! Muito bacana de você ver. Crianças que tinham contato com jornal e levavam aquelas notícias e falavam e apresentavam o trabalho com uma naturalidade que muito adulto não tem. Crianças de cinco, seis anos e crianças que moram na periferia, porque é sorteio, também, Colégio de Aplicação da UERJ. Então assim, eu fiquei encantada. Acreditando assim: “Nossa quanto sofrimento [eu passei] desnecessário.”

E aí veio a proposta de nós, um dia, escrevêssemos alguma coisa, teríamos que escrever alguma coisa e escolher um caminho de leitura. Podia ser um verso, uma música e eu gosto muito de poesia. Gosto muito de Carlos Drummond de Andrade e de Cora Coralina. Eu digo que escrever poesia é a coisa mais fácil: você pode falar do seu cotidiano de coisas que te fazem bem. Eu sempre falo isso para os meus alunos. Todo mundo pode ser um poeta, todo mundo pode escrever um verso, uma poesia. É só falar o que te faz bem. O momento do seu banho, o momento da sua alimentação, o momento que você está em família... dizer tudo é momento de poesia. Se a pessoa tiver um incentivo, escrevia. Eu sempre incentivo os alunos a escreverem. Então, eu achei muito, muito bacana as crianças fazerem aquelas coisas. Eles faziam um folder, eles trabalhavam com projetos. Lá na UERJ eles trabalhavam muito com projetos. Não sei como está agora. E nesse projeto, eles conseguiam ter uma diversidade textual absurda. Com crianças de cinco, seis anos. E a gente via a produção deles dentro das fases da escrita, com um encantamento absurdo. Então eu acho que o PROFA foi o que mais mexeu comigo.

Então o PROFA, foi isso que me encantou mesmo. Fazíamos a análise da escrita. Os professores levavam as atividades e traziam. Não lembro se tivemos mais se tivemos [a proposta de continuidade depois com esses trinta professores], mas veio o PNAIC com a mesma pegada.

Quando eu saio do PROFA que estou lá com esse encantamento da leitura literária, dessa possibilidade, acreditando que o caminho era esse, a gente leva essa proposta para quem estava nos chefiando, para que a gente pudesse abrir um leque maior, já que o PROFA foi limitado, edição

limitada. Então, já que eu tenho uma coisa bacana, que eu senti que tem essa possibilidade de caminhar, de a gente poder trabalhar com todas as escolas da rede, então a gente leva essa proposta [da criação do Programa O novo olhar para a Alfabetização] que é aceita mesmo. Porque, na verdade, eu fazendo a coordenação do PROFA, eu peguei uma situação, assim, bem delicada, porque a gente pedia ao professor para levar uma atividade, para escola, de escrita. Mas não escrever por escrever. Trabalhar o texto... a gente trabalhava muito, começamos a pensar muito nas listas de palavras com a Telma Weisz. Falava muito dessa lista de palavras, que facilitava... É...a relação das frutas, e tudo no mesmo contexto para que facilitasse essa questão dessa aprendizagem, tanto da escrita, muito mais da escrita, mas também da leitura. Então, a professora faz o trabalho dela e leva o ditadinho dela. Só que ela leva com algumas correções, porque quem faz a supervisão não concorda. Não concorda! A criança escreveu a casa, o C, o S e o A [CSA], e aquilo era errado! Era errado. Então, eu peguei esse material... Eu era a coordenadora, então a professora chega muito abatida por conta disso. Então, se a gente está tentando fazer com que o professor experimente, se o primeiro momento já ele é vedado, que não é uma coisa legal. Imagina? Como ficou achando que não estava fazendo um trabalho legal. Então, eu faço um relatório sobre isso, a ideia do material, eu faço um relatório... E aí a gente chega à conclusão seguinte: Tem que todo mundo falar a mesma linguagem. Não foi com o objetivo de prejudicar ninguém, até porque eu não citei nome de ninguém. Mas, tem que todo mundo falar a mesma linguagem então na escola. Não adianta assim e o outro ver como erros. Rabiscar em vermelho, circular em vermelho! Quer dizer, enquanto eu estou tentando fazer um trabalho que acredito, que estou tentando ver se realmente vale a pena... Porque era tudo muito novo, muito novo. A gente sair do B -A, BA, só. Era novo. Então, eu acho que a gente acabou tendo esse respeito. O material chega, nem está com ninguém, mas chegamos à conclusão, que poderíamos fazer uma formação interna, que nos desse essa possibilidade de falar com um número maior de pessoas envolvidas e que precisavam ouvir pelo menos. Se vai tornar aquilo prática...aí eu acabo achando que pessoal. [O Novo olhar] era direcionado aos professores, sempre aos professores, mas, os orientadores participavam também. Entende, os orientadores, nossa! Tem que andar de mãos dadas com os orientadores, não tem jeito, né? Na verdade, é ele que dentro da escola que faz o acompanhamento, nas reuniões também, faz o acompanhamento. Tiramos dúvidas. E, “O Novo Olhar” ficou e passou. Ele garantiu um espaço de estudo semanal. Era muito bom, muito legal. Para a gente poder pegar assim... E acervo literário delicioso... E tinha a J. que também que era da Sala de Leitura, que levava coisas... nossa maravilhosas! E era bom ver todo mundo acreditando. É lógico que às vezes levava para escola e a coisa não saía muito certo, né? Porque é uma sala de aula, com uma diversidade imensa das crianças. Cada um num momento de leitura, de escrita. Então, “O Novo Olhar” servia para acalmar: “Gente é devagar. É um processo. Não é garantia que todos vão caminhar do mesmo jeito.” Como tudo na vida e na Educação, cada um tem o seu tempo. Mas é um caminho que a gente pode trilhar e experimentar. E pode dar bons resultados. Então, a gente acabou tendo esse respeito da equipe. E foi muito bom! Muito bom participar. É uma pena que às vezes, não fica, porque vai... é um processo. Cada um que vai entrando [na Secretaria] vai modificando, mas... Inclusive teve um caderninho, direitinho. Tivemos um caderninho onde cada um colocou um texto... Muito... muito gratificante a gente ter passado por tudo aquilo.

Em 2005, mudou a equipe e aí a gente sai [da Secretaria]. Eu saio também. É um período para mim que eu já peço até para sair, porque eu tenho minha mãe em fase terminal. E eu também peço para sair, mas no final vai todo mundo. Só fica a Maria, mas depois acaba saindo também. E eu volto para escola.

E um belo dia eu vou na reunião. E Maria está lá na Secretaria. Maria não saiu... Maria ficou lá na Secretaria. Maria mais Valentina... E aí, eu tive uma reunião falando do PNAIC. E aí ela: “Roberta tem um projeto, a gente está selecionando...” E eu “Para trabalhar que horas? A noite eu não quero...” “Não é no sábado” E eu: “Ih, mas eu não quero... Não quero ficar sábado...” Aquelas coisas que dá de vez enquanto na gente... Então, vim para casa pensando. Maria fez o trabalho dela, me apresentou para a pessoa que estava selecionando...E aí eu tinha um histórico na Secretaria, mais o trabalho que eu já havia feito nos outros dois programas. E aí, eu também fui selecionada. Acabaram fazendo contato para que eu fosse lá, e fazem contato com a escola também. Porque aí, eu estava na escola, lidando como orientadora do horário integral, fiquei um período no horário integral, como orientadora do horário integral e orientadora pedagógica. E aí comecei a ir às formações. As

formações que eram na SEEDUC. Você participou do PNAIC? Então, aquelas formações que nós íamos, que eram também sensacionais! Cada uma que ia eu: “Ai a certeza é essa mesma!” porque veio assim muito dentro da formatação do PROFA, porque eu vi mais próximo ao PROFA. Material riquíssimo, o material deles, muito bom. Eles tinham um material muito bom. A questão dos livros também que eles colocaram os livros ... Aquelas caixas de livros [acervo de livros literários que chegaram na escola, uma para cada ano do ciclo de alfabetização] que nós recebemos na escola. Maravilhoso. Eu tive a oportunidade de levar para a formação aquelas caixas. Eu conseguia tudo na escola. As pessoas às vezes tinham problemas, eu não tinha problema nenhum. Eu consegui o Datashow, eu levei o computador, depois comprei um menorzinho, para eu levar...Material, porque a Secretaria pedia para que disponibilizasse o material que nós precisássemos. Mas, aí tinha escola que às vezes tinham uns entraves. E as pessoas falavam muito que às vezes o material, que não tinha acesso ao material, que eram as caixinhas da leitura literária. Então eu falei “Então, eu vou levar!” para todo mundo, para quem conhece, para quem não conhece...Porque lá na escola nós entregamos cada caixa ao professor. Professor do primeiro ano recebeu a caixa, foi uma caixa para cada professor. Os livros eram tão bons, que eu falei, “Não precisa ficar preso ficar preso no livro literário do primeiro, do segundo... Gente, vamos trocar, eles são maravilhosos.” E leitura literária não tem essa de primeiro, segundo e terceiro ano. Tem hora que você fica muito engessado com esse tipo de... E no final acontecia isso, as meninas trocavam... E era sensacional você pegar um livro onde você trabalhava ali a matemática, havia ciência, havia escrita, tudo junto. Essa visão, essa visão eu achei sensacional. Porque a vida é assim. Então, a leitura literária ela chega muito próximo do cotidiano da criança.

[Atuei] como formadora. Nós íamos para a SEEDUC fazer a formação, e voltávamos para a escola e fazíamos acompanhamento com ... As professoras iam também... Depois fizemos todos no Monteiro... Você trabalhou aonde? No Monteiro, também?

Também fiz no CIEP 022. Esse CIEP 022 foi depois. Nós começamos no Monteiro, era o dia inteiro das oito às cinco, para os professores. Nós tínhamos também no Monteiro para as formadoras, Valentina estava de frente, G., também Valentina, depois Drica, todas as nossas colegas que ficavam de frente com o nosso grupo de formadores. Nós tínhamos o nosso momento, e aí era no Monteiro mesmo, naquele anfiteatro que tem lá pequenininho. E no Monteiro também, nós trabalhávamos de oito da manhã às dezessete horas, no sábado, era o dia inteiro. Houve período que a gente se alimentava lá mesmo porque eles davam uma refeição, e em algum momento a gente teve que almoçar fora, enfim..., Mas era o sábado, que a gente trabalhava. E era muito bom, tinha que ter uma dinâmica de leitura. Eu tinha a dinâmica e a consciência: sábado está todo mundo cansado, inclusive eu. Então, vamos ter a dinâmica mais pesada, que são as leituras pela manhã com algumas dinâmicas e a tarde a gente vai fazer apresentação de trabalhos, reflexão de trabalho, a leitura literária enfim...

No horário de serviço... Não lembro... Lá no 022, acho que era no horário de serviço. [As primeiras formações do PNAIC foram aos sábados no Monteiro] depois, não. Depois a gente tirava o professor... O único problema é que às vezes esse professor corria para outro município. Então às vezes “Tenho que sair mais cedo cinco, dez minutinhos porque eu tenho que ir lá para o outro município.” Nova Iguaçu para o Rio, Nova Iguaçu para Caxias, enfim... Era aquela correria que professor já está acostumado. Quem tem carro, vai de carro, quem não tem carro vai, pega carona e vai embora.

A gente sempre carregando aquelas malas pesadas, uma ajudando a outra... Eu lembro que no final eu nem levava Datashow... Maria falava assim “Eu tenho dois lá, vou arrumar para uma colega, levo para você o Datashow!” Porque eu não dirijo, então a gente carregava... Saía daqui cinco horas da manhã, alugava carro para me levar, meu filho me colocava dentro da vã... Menina... era uma doideira. A gente não dormia a noite toda, porque... eu trabalhava a semana toda preparando as nossas aulas. Chegava, como a gente chegou aqui, a gente varava a noite. Normalmente na sexta-feira, era dia de organizar nossa bolsa, e deixar tudo e não pode faltar nada. Porque no Monteiro, era tudo fechado a secretaria. Então nós levávamos o material. Só quem abria era um senhor que era o vigia. A gente usava o espaço. O PROFA era mesma coisa, a gente usava o espaço. Mas as outras coisas a gente tinha que levar para poder não faltar. Se bem que no final, uma colega socorria a outra, enfim... Foi uma troca, foi um momento de amizade, de confraternização, de abraço, muito bom também.

O PCN, eu acho que é um início de mudança, porque surge aquela parte temática para a gente incluir no nosso planejamento... “Meio ambiente, diversidade...” então foi algo para o professor, talvez ficar mais atento, eu acho. Para mim, no caso específico que foi o PCNEI, que era Educação Infantil, o cuidado com o emocional da criança. Que é o início de tudo, que é a Educação Infantil. Então, dar o banho, a comida, o toque no banho, o toque na comida... Tudo era importante para que a gente pudesse chegar com essa criança de três, antes era de zero a três, quatro, para quando a criança chegasse na Educação Infantil aos cinco, com a cabeça boa, sadia, saber estar em contato com o outro fora da sua casa, por todos os afetos que recebeu na Educação Infantil. Essa era a grande alerta do PNCEI. E algo que eu acho que às vezes numa creche, vira muito mecânico. Tem que dar banho, às vezes não tem as pessoas certas para esse suporte, é tudo muito reduzido, os recursos humanos. Então o alerta do PCNEI era esse. Eu lembro que isso chamou muito atenção, porque em algum momento eu trabalhei módulo. E no outro modo, era a questão também dessa diversidade textual sempre, sempre. Sempre incentivar o menino a ler e produzir e de forma diferenciada. Esses incentivos chegassem de forma diferenciada. Não ler por ler, mas ler por algum objetivo de caminhar. Então, eu pontuaria essas duas questões, porque o material era diferenciado.

O PROFA um encantamento total! Eu descobri a possibilidade, de encantamento mesmo, de ver com os meus olhos o que estava na teoria. Aquele trabalho belíssimo que as colegas faziam. Todas mestras para trabalhar no Colégio de Aplicação precisava dessa formação, serem mestras. E aprendia contar história para criança, apresentar o livro para a criança. A beleza do colorido, mas apresentar: “Olha existe um título, existe quem ilustrou, é importante, os autores são pessoas importantes...” Coisas que muitas vezes passa despercebido. Eles pontuavam muito isso. O fichamento, conhecer aquilo, saber falar daquilo. Para mim realmente foi um encantamento. Eu lembro que eu fiz estágio, nós tivemos a oportunidade, porque o curso era muito completo. E a gente tinha o momento de estágio. Ficar o dia lá no Colégio de Aplicação. E eu achei aquilo uma delícia, tudo aquilo uma delícia. A sala muita informação, mas produção do aluno. Outra coisa que me chamou muito a atenção. Nada pronto, nada com babado, produção do aluno mesmo. Isso era sensacional. Porque era o belo, mas era o belo simples do aluno, do limite dele, do ele podia produzir, que ele sabia fazer. E isso é sensacional, porque professor, na verdade a gente fica querendo tudo bonitinho, babadinho, acabamento e, no entanto, eu comecei a valorizar mesmo a questão da produção. Folder, belíssimo, então você faz um projeto, tem um minhocário, vai fazer um projeto e convida as pessoas da escola para participar. E eles mesmos pegam uma folhinha de ofício, faz a dobradura do folder, escrevem com a letrinha deles garranchada e naquele momento de estar pensando sobre a escrita... E aquilo é entregue em cada sala. Meu Deus! Uau! “Não pensei isso ainda, vou copiar isso aqui!” Então era um momento mesmo de descoberta. Que a gente podia levar para minha sala de aula e compartilhar com os colegas. Mesmo que algumas pessoas não acreditavam nisso também, porque é difícil, o trabalho é difícil. Como eu falei para você. Você é professora, você sabe que é difícil. Numa sala, a gente, porque tem poucos alunos, uma tem trinta, outras tem vinte, você faz esse questionamento... Mas a gente sabe que se tiver dois, três e as habilidades são diferentes, as pessoas são diferentes. Então pensar nisso, as pessoas são diferentes. A gente fica querendo igualar todo mundo e a gente não consegue. A gente não consegue fazer isso. Nós somos diferentes, temos tempos diferentes e temos que acreditar. Então realmente o PROFA, eu descobri a leitura literária ali, e as formas variadas que eu podia usar. Não só contar a história por contar. A gente para conta para criança dormir, na escola a gente tem que ter outra proposta. Mesmo na nossa casa quando a gente conta para a criança dormir, eles gostam tanto que eles acabam aprendendo a fazer a mesma leitura. Vão se antecipando... Eu lembro que meu filho gostava muito que a gente contasse a historinha para ele dormir, no final ele já estava contando a história para gente. A gente quase dormindo e ele contando a historinha do jeito dele, da leitura que ele fazia.

Na escola, não foi diferente. Eu lembro que teve um período... Eu curei uma gastrite na sala de leitura. Você acredita nisso? Eu sempre falo isso. Era um meio difícil, eu não quis mais trabalhar no Horário Integral, era muita coisa, não quero mais isso para minha vida. Eu lembro que eu tinha que levar as crianças para rua, e eu não queria mais. Então eu fiquei na sala de leitura. E na sala de leitura, como eu tinha aprendido a trabalhar esses livros, então para mim era maravilhoso. Eu trabalhava muito mais, porque aí eu não tinha mais uma turma, mas eu tinha todas as turmas da escola. Eram vinte quatro. Eram doze no turno da tarde e doze no turno da manhã. Mas não me importava, era tão bom.

E eu acabei curando uma gastrite. Falei: “Nossa, né?” Na verdade, eu me tratei, mas saí do fervero que era. Na verdade, [no horário integral] tinha que dar banho, demorava no banho, não tinha mais isso. Eu tinha um momento ali com as crianças onde elas podiam me dar um retorno maior sobre o que a gente fazia com eles ali na escola, na sala... E eles gostavam. Professor também tinha a oportunidade, naquele horário, de deixar as crianças com a gente e às vezes até pegar uma criança ou outra para que pudesse dar uma atenção mais especial. Então o PROFA realmente me encantou.

E o PNAIC não foi diferente. Ele vem trabalhando na mesma caminhada e também continuamos com a leitura literária. Com a leitura literária que vem naquelas caixas, eu acho belíssimos os livros. Cada um que a gente abria era mais encantador que o outro... Minha paixão hoje é a leitura literária mesmo. Leia para seus alunos todos os dias antes de começar uma aula. Todos os dias ele precisa ouvir o professor lendo para ele. E ele tendo também a oportunidade de chegar à frente do livro e ler também na frente do grupo do jeito dele, do jeito que ele sabe. E, eu acredito nisso. Vou me aposentar assim, vou parar com minha profissão, realmente acreditando que esse é o caminho.

E aí foram surgindo as crianças como a A., a menina que aparece agora para gente. Mas foram aparecendo crianças fazendo essa leitura com o livro da bruxa... Lembra desses vídeos? Você lembra? E aí está a A. percorrendo as redes sociais daquele jeito dela, encantador também de ser.

Eu falaria isso... Essa forma de você encontrar... Um trabalho que também me encantou no PNAIC foi a matemática. Que eu acho que é mais difícil, porque [inaudível]. E a forma que eles colocam a matemática. Eu acho que é muito, muito interessante. Você acabar fazendo a metragem da sala, medindo com os alunos, levando essa coisa do... Porque eu sempre acreditei no concreto você aprender, você precisa ver, acho que é mais fácil de você aprender. Eu tinha essa dificuldade, eu acho que para mim é mais fácil. E, quando vem aqueles módulos de matemática e também com os jogos, eu também fico encantada. Fico encantada com aqueles jogos. A forma de você levar matemática com alegria, diferenciada que o aluno pode também confeccionar o material com você. E o aproveitar daquilo para aprender. Que a matemática que está no mundo, que a gente descobre. É mesmo, a matemática está no mundo, está em tudo. Vamos lá fazer a receitinha do bolo, está lá a matemática. E até então não se falava nada disso, não tinha esse olhar. Eu acho que PNAIC também traz esse... E, também a produção textual muito presente, leitura literária e produção textual e a questão da matemática, muito bacana também. Muitos trabalhos interessantes que os professores faziam com recorte, com sucata, coisas simples, levavam para escola. Outra coisa que eu achei interessantíssima foi a gente trabalhar com a questão da estatística, também. Aqueles gráficos, estatística ali com a criança... E hoje eu vejo professor fazendo. Tem professor fazendo isso na sala de aula. Outro dia tinha um professor fazendo lá, a [inaudível] dele lá, fazendo uma atividade com os alunos, a gente já parou de fazer o PNAIC, mas a professora participou do PNAIC e ela está lá na sala do segundo ano, fazendo esse trabalho. Então, deixamos marcas, deixamos marcas boas, deixamos marcas boas. Para quem quis aprender e colocar em prática, aprendeu e ficou... Hoje eu falava isso para um aluno, que quando a gente aprende, a gente nunca mais esquece. É muito comum, estar no sexto ano e não gravou ainda... E, a tabuada então... a gente precisa aprender que é para a vida, a gente nunca mais esquece. Eu me uso como exemplo, eu tenho 63 anos, olha que eu nunca mais esqueci. Então “Olha a tia Roberta tem 63” Eles estão no sexto ano e chamam a gente de tia... “Tenho 63, eu ainda consigo fazer minhas continhas de matemática aqui na multiplicação”

Então assim, eu acho que é um bom aprendizado. Realmente o PNAIC, ele deixou saudades. Porque eu acho que o PCN foi mais da questão de despertar o professor alguns temas que ficavam fora do planejamento. Então, quando como ele vem compartimentado... Era para “Olha, o meio ambiente,” “olha vou falar de violência, da sexualidade” entendeu? Era mais ou menos assim... E já o PROFA e PNAIC eles já trabalham muito mesmo a questão da alfabetização, que aí foi o grande... PCN, acho que foi aquele alerta, assim... Esses cuidados que o professor precisava colocar no seu planejamento, aquelas ações que às vezes ficavam fora, passavam despercebidas.

O PROFA e o PNAIC eles já focam muito bem na alfabetização. A produção de texto, a alfabetização, a inclusão... dentro de um texto você pode falar de ciências, geografia, matemática... Eu

lembro que a Magda Soares, eu trabalhei com um livro da Magda Soares, no quarto ano, quinto ano, não lembro... Ano não, era série, quinta série. E eu lembro que eu fiquei encantada com o livro. E aí eu sinalizava assim com os meus alunos: “Olha aqui a gente está no livro de português e tem aqui a estatística.” Então, o texto fala sobre a Amazônia, no livro de português, e tem aqui para mim o índice de... vamos supor, o índice de desmatamento. E a gente estava no livro de português. Então, começou... A Magda Soares para mim... Eu fui em algumas palestras dela também por conta secretaria... discussão do SAEB, enfim eu tive o prazer de ouvi-la. Ela começa a falar sobre alfabetização e letramento. Eu lembro que os livros que ela começou a colocar no mercado para a gente a trabalhar com esse método, eram muito bons. Que já dava... Se o professor tinha dificuldade desse entendimento, ele já dava uma coisa assim bem-organizada, o pensamento. Eu não preciso pegar o livro de português para trabalhar só português. Dentro do livro de português eu vou encontrar diversas situações que eu vou permear as outras disciplinas. Então, isso para mim ficou muito claro. Acredito que para colegas também, em sua maioria. Acho que houve essa mudança, houve essa transição, houve esse movimento, de a gente não ficar parado só em um caminho. Ah tem de ter matemática, tem que ter português e nesse momento, você pode dar asas à imaginação e trabalhar, enfim... E contar essa história maior do que você possa imaginar.

Sem dívida o PNAIC, ele pegou a rede inteira! Nós tivemos formação e muito movimento. Nós íamos para a UFRJ, participávamos de muitos congressos, sem dívida o PNAIC que foi o nosso último [o programa mais relevante]. Mas, eu não posso deixar o meu PROFA de fora não! Aí o PROFA [é o programa mais interessante, mas] é uma coisa muito pessoal, porque eu não tive esse leque de acesso das pessoas. Eu fiz com trinta pessoas. Eu era a trinta e uma lá coordenando e fazendo, mas foi um grupo muito pequeno. Agora o PNAIC, não. O PNAIC nós tivemos aí que todos os municípios participaram, foi nacional, né? O mais relevante, deveria continuar. Uma pena que acabou, uma pena, uma pena. Eu lamentei bastante. Dava movimento ao professor, dava uma confiança para ele trabalhar. Ele sabia onde podia trocar nos encontros. Levar as angústias dele. Que professor da alfabetização vive angustiado, ele quer todo mundo lendo no final do ano. Ele não quer dois, três, quatro. Ele quer todo mundo lendo. E isso a gente sabe que é normalmente impossível, todos. Cada um vai estar num estágio. Mas, para o professor... Aí ele chegava com essas angústias e era um momento também de a gente estar conversando, discutindo, de olhar o que o colega está fazendo, como foi que o colega saiu daquela situação com aquele aluno... E isso era maravilhoso. Uma pena ter terminado, porque poderia ter continuado mesmo porque, eu acho que ajudou muito, um monte de professores a melhorar sua prática e a ter mais confiança e a buscar coisas, buscar leituras.

Eu lembro que tem um livro que eu guardo, que é “As dez formas de você aprender” de Phellipe Perrenoud, que ele fala que você tem que ensinar o aluno a aprender, que você precisa ensinar o aluno a aprender. Há diversas formas, que aí não existe só uma forma, mas diversas formas de aprender. Eu acho que o PNAIC ele traz isso para gente. Tem diversas formas, não recita de bolo, como se fala. Não tem receita de bolo, tem diversas formas que você pode fazer seu aluno pensar, seu aluno ter segurança, seu aluno gostar de estudar. Acho que a gente tem esse poder de sedução do aluno. Quer dizer, quando ele vem e acaba aprendendo com a gente, ele acaba gostando da gente. O aluno tem que gostar do professor. Eu sempre falo isso, que o aluno tem que gostar do professor. O professor tem que gostar do aluno, mas o aluno precisa que gostar do professor. E, aí ele falava que o professor tem que ensinar o seu aluno a aprender e é verdade, eu acredito nisso.

E eu acho que o PNAIC trouxe essa visão para a gente, das diversas formas que você pode atingir seu objetivo junto com seu aluno. Uma pena realmente que acabou. Agora, depois da pandemia, ficamos parados dois anos, é a hora da gente retomar. Porque as crianças nas salas de aula estão gritando por novidades, por apoio e o professor mais ainda. Porque ele está com uma turma de terceiro ano que não fez nem o segundo, nem o primeiro. Primeiro interrompido, onde isso? E ele está tendo que dar conta desses alunos. Então, eu acho que era hora de começar a pensar num movimento para poder ajudar esse professor que está na sala de aula, com essa classe de alfabetização. Coloca isso aí, para ver se você consegue. Não sei se você tem o mesmo sentimento. A gente precisa tomar aquele café...

Na verdade, eu vou começar falando do meu poema. Pelo meu poema dá para perceber nitidamente a visão que eu tinha da alfabetização. Pelas coisas que eu sofri no processo de alfabetização. Então quando eu entrei na minha sala de alfabetização, eu tinha certeza de que eu não queria ser aquela professora lá tradicional. Eu tinha certeza de que eu não queria aquele caminho. Então, eu já tinha uma prática, como falei, de também utilizar, não todo dia geralmente, mas em ocasiões da leitura literária, de levar diferenciados para o meu aluno. Então assim, eu já acreditava que eu tinha que fazer uma diferença para que ele aprendesse a ler e a escrever, mas não sofresse. O sofrimento não fazia parte da minha classe de alfabetização, não podia fazer.

Depois então que eu participei das formações veio a certeza de que meu caminho era aquele para seguir, da formação. Reafirmei o que eu pensava, diante de tantas coisas que eu vi do PROFA, que foi meu grande encantamento, porque no PROFA eu vi crianças praticando, crianças aprendendo daquela forma que eu acreditava que era o melhor. Que era a forma de aprender com prazer. Com disciplina, com planejamento. Nada que a gente não tivesse aprendido, que a gente não tivesse a certeza de que teria que colocar em prática. Mas o prazer vinha naquelas atividades que era algo que eu acreditava, no momento que eu entrei numa sala de alfabetização. Acho que eu respondi... Acho que usei muito do que eu passei, para me tornar a professora que eu queria ter tido, no passado. Não que é maravilhoso, mas a prática em si. De deixar meu aluno cantar, dançar para aprender. Eu falo ali que eu queria ser bailarina, que ninguém contemplava o que eu sabia. Eu venho de uma família onde todo mundo canta e dança. Tem um irmão músico, meu pai e minha mãe gostavam de escrever música também. Em tão eu vinha de uma, naquela época, de repente fora do padrão, porque poucas famílias eu lembro, que se reuniam depois do jantar, nós não tínhamos televisão. Que um grande problema são essas mídias. A televisão acabou afastando as famílias. Porque eu lembro que a gente não tinha T.V. Então, depois do jantar, que era muito cedo no máximo às dezoito horas, nós cantávamos e dançávamos. Tinha uma vitrola na minha casa, com vinil e era o momento da gente cantar e dançar. Meu pai, minha mãe e os quatro em volta. Então, lógico que a gente não fazia isso todos os dias, mas eram momentos muito prazerosos que eu lembro disso até hoje. E essa alegria, essa prática eu levava para a escola. E aí? Não encontrava isso lá. Era a música da merendinha que a gente entrava, mas a sala de aula mesmo não tinha esse movimento. Era algo bem tradicional que eu tinha que ler do jeito que a professora achava que tinha que ler. E hoje em dia você incentiva seu aluno a ler duas, três palavras e se ele consegue eu já fico feliz e incentivo ele a ler um pouco mais. Na verdade, a gente não passava por isso. Então essa certeza eu tinha. E quando eu me deparo com as crianças do PROFA, lá no Colégio de Aplicação da UERJ, eu fico... falei... Gente, eu tinha que ter estudado aqui! Ser alfabetizada numa escola dessa! Lá no passado eu já queria uma escola dessa, entendeu?

E aí eu acreditei mesmo. O caminho é esse mesmo. Eu acho que os professores precisam ver, ouvir isso aqui, para levar para sua sala, para beneficiar o aluno porque nós trabalhamos para o aluno, para o sucesso do aluno. Para que ele tenha uma vida boa, esse desempenho. Eu sempre falo para o meu aluno que ele precisa acreditar que lá na frente ele vai conseguir o que ele quer. Porque às vezes eles têm sonhos. Eles falam “Ah eu quero ser médico, quero ser professor...” E eu falo: “Então você vai ser. Se você quer você vai ser. Para isso nós temos que estudar. Tem que estudar para tudo isso.” Então eu acho o que fica para mim é isso. Eu acho... eu acho não, eu tenho certeza, vou me aposentar com essa certeza de que a sala precisa que ser uma festa, uma alegria. A gente não perde nada.

Inclusive tem uma professora que quando eu fico com a turma ela fala: “Roberta, pelo amor de Deus, não faz bagunça com eles não.” E eu digo: “Pode deixar, pode deixar!” Aí quando eu vou recreio eu digo “Let’s go!” “Come on” E eles adoram. Falam assim: “Poxa a tia Roberta fala muito inglês!” E eu: “Let’s go, Let’s go!” e a gente vai brincando, eles gostam. E eu falava para professora assim: “Eles querem carinho. Nossos alunos só querem carinho.” Quem não gosta, não é? E eles chegaram da pandemia mil vezes mais carentes. Chegaram querendo bastante afagos, mas também nos dando muita coisa boa, muito carinho.

Tem uma criança que vai na sala que eu fico de vez em quando e ela fala assim: “eu não sei, tia Roberta, eu não sei como a senhora consegue ficar vinte e quatro horas dentro dessa escola!” Ela fala, graça! Do primeiro ano. Aí hoje ela viu uma colega sentando lá na sala e ela falo assim: “Agora

a senhora tem uma companhia, uma ajudante para ficar vinte e quatro horas na escola.” Então, olha só que legal. Eu vou sentir falta dessas crianças no dia em que eu me aposentar. Eu estou mesmo preocupada com a aposentadoria, viu?

Estou preocupada, diz Maria que ela ficou bem. Gente, eu tenho que fazer alguma para levantar e ter um compromisso, porque a gente passa assim, quarenta anos levantando e tendo um compromisso. Por mais que tenha dia que fica meio pesado, mas quando você volta para casa e diz: “Ah realizei e foi bom. Realizei meu dia e cumpri com minha obrigação”. E agradece a Deus, agradece o momento também.

Então, na verdade Nova Iguaçu, eu tenho gratidão pelo resto da vida. Como profissional. Trabalhei em empresa, fui auditora. Mas nem se compara, eu nem lembro daquela Roberta auditora. Trabalhei no recrutamento e seleção, foi onde eu comecei... Trabalhei com R.H. quando eu comecei como pedagoga. Mas nem se compara. Eu gostei, mas lá era negócio. E a escola não é um negócio. E lá não, a empresa lá quer lucro. Na escola a gente quer sucesso, a gente quer acolher. Então é diferente, tem mais a ver comigo que a empresa. Muito fria. Na escola a gente tem o acolhimento, um calor, um aquecimento. Tem outros problemas também, não é só paraíso não, imagina?! Mas, ela é bem diferente da empresa. Então eu digo que Nova Iguaçu para mim, foi um momento de dedicação mesmo, de agradecimento. Eu sou muito grata. E assim, tenho o respeito das pessoas na Secretaria de Educação. Hoje não estão todas lá, mas Valentina, nossa uma pessoa maravilhosa, eu tenho muito respeito por todas as meninas que estão no grupo [que integra a pesquisa]. Trabalhei menos com a Vitória, com as outras não. Com as outras eu já trabalhei um pouco mais. Com a Vitória, eu trabalhei no PCN. Ela na Secretaria e eu na escola. Então assim, sem contar as amigas. Fizemos grandes amigas. [eu e Maria] passamos o fim de semana juntas, fomos ver Marisa Monte. Temos um grupo de amigas, saímos de vez em quando. Vai terminando nossa vida profissional, acabou ficando uma irmandade, porque o grupo também é de Maria, da escola do Estado. Convive há mais de trinta anos, e é uma alegria quando a gente se encontra. Nós precisamos disso, para gente ficar de pé. E Deus para nos guiar.

Que bom que você teve a coragem de fazer seu doutorado. Parabéns. Todas as minhas escritas foram feitas no trem. Em pé e sentada. Falava com Maria: “Está pronto Maria só não estou entendendo colocar lá naquele mural.” Aí Maria me ajudou, da última vez a gente estava na praia. Mas, eu gosto de escrever e eu tenho boa memória. Uma memória muito boa para 63 anos.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE DRICA: NOVA IGUAÇU E AS DESCONTINUIDADES CAUSADAS POR QUESTÕES POLÍTICAS

Meu nome é Drica, tenho 46 anos. Sou professora da rede de Nova Iguaçu há 20...ih agora vou ter que fazer uma conta aí... olha já tem 24..., já está chegando aos 24 anos já. Não posso me aposentar porque ainda não cheguei na faixa etária da aposentadoria, mas sou professora [inaudível], professora da rede estadual também, 12 anos trabalhando em uma escola municipal desde a minha entrada na matrícula. Depois, eu fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, na parte da equipe pedagógica. Dentro da equipe pedagógica assumi a coordenação de algumas formações. Então, a gente teve “Positivo”, quando a gente adotou as mesas do Positivo na rede... A gente teve formação com os professores das disciplinas com o “GESTAR”, do segundo segmento. Pró-Letramento, PCN em Ação... Nossa são várias, menina. Ações mesmo da própria Secretaria que a gente formulava. Olimpíadas de Matemática, que a gente fez para os professores do segundo segmento, a gente fazia os encontros, fazia os cadernos, mandava para as escolas, as escolas retornavam para a gente o material. Fora o acompanhamento de projetos e programas federais voltados para a questão de verbas. Verbas federais que vinham para a escola. Então tinha o “Escola Aberta,” “Bairro Escola,” “Mais Educação” “PDE Escola”. Aquela formação do PDE Escola que tinha para os professores saberem de onde que vinha a verba, no que é que ela podia ser utilizada, como que era a prestação de contas, tudo isso a gente acompanhou também pela rede.

Minha formação... Ai assim... Fui fazendo parte da equipe do Ensino Fundamental, fui fazendo parte desses programas federais, programas individuais nossos, do município. Ai a gente sabe que no transcorrer tempo foram havendo algumas mudanças políticas no quadro. Essas questões políticas nunca mexeram muito com a minha atuação na Secretaria porque meu vínculo lá não era político e sim estatutário. Eu entrei a convite e era matrícula. Não tinha vínculo político com nenhum partido, nem com nenhum candidato ou representante, então eu permaneci. Cheguei no último período lá assumi o cargo de subsecretária pedagógica, a convite do prefeito. E aí por uma questão interna eles pediram para eu me retirar e uma outra pessoa assumiu. De 2018 até agora eu estou cedida para o CEDERJ que é o polo daqui de Nova Iguaçu. A prefeitura tem que ceder alguns funcionários para trabalhar na parte administrativa do polo. Então dar aquele atendimento aos alunos da graduação da UFRJ, da UERJ, da UFF porque as atividades são EAD, mas tem que ter alguém no polo para fazer o atendimento para entrega de documentação, para a entrega de requerimentos, para fazer essa ponte entre aluno com as universidades. E a coordenação também da tutoria aqui, que a gente não faz a coordenação, mas a gente apoia a coordenação na questão da estrutura, material, os pedidos. No momento estou aqui no CEDERJ. Minha formação, eu sou formada, tenho formação de professores a nível de Ensino Médio, depois eu fiz Pedagogia. Fiz Educação Física, fiz especialização em Educação Física Escolar pela UERJ. Fiz Mestrado pela UERJ lá no Campus de Caxias, na FEBEF. Assim, nessa sua situação de criança pequenininha estudando, era a minha também, porque eu acabei engravidando [de gêmeas] no meio do Mestrado e eu pedindo para orientadora para ela me ajudar a acabar logo a dissertação para entregar logo a documentação... Elas nasceram e eu fui fazer entrega da documentação só depois, elas já estavam com seis, oito meses... Eu sei o que você está passando, não é fácil amiga. Somos sobreviventes.

As gêmeas hoje estão com 9 anos. Elas nasceram em dezembro de 2012. Eu estava com PNAIC, junto com a G., com L. lá na SEMED. Duas, imagina o barrigão. E eu trabalhei até... Elas quiseram nascer antes, eu tive que tirar uma licença. Fiquei internada para dar uma segurada. Mas, trabalhei até o finalzinho. Parei já estava com sete, oito meses. Elas não nasceram no período previsto, era para final de fevereiro, foram nascer em dezembro. Já estavam com oito meses, mas a expectativa era grande. E aí dar conta da demanda, da correria que a gente sabe que não é fácil. [Tirou a licença maternidade e a licença aleitamento, ficando um ano afastada, mas manteve os estudos na FEBEF, em Caxias]. Fazendo o trabalho final, para depois fazer a apresentação. Ai contei com muita ajuda. Tia, mais uma conhecida que ficava lá com elas para eu poder sair para encontrara a professora F. que era minha orientadora. Mas graças a Deus, deu tudo certo. Acabei falando de um tema dentro do próprio município. O que minha orientadora pedia para gente não fazer era falar do próprio umbigo. Eu concordo plenamente. Eu concordo, não quero falar do meu próprio umbigo. Vamos pesquisar outra coisa, vamos ampliar isso aí. Até para contribuir com o município. Mas, por fim ela se encantou com o “Bairro-escola” e aí eu fui fazer todo o meu trabalho de pesquisa em cima do “Bairro-escola.” Falei do horário integral na rede. Eu falava para ela: “Não professora, eu não quero falar do horário integral. Eu não quero falar de Nova Iguaçu! Vamos falar de outra coisa” e ela “Vamos Drica!” e acabou que no final, ela de tanto ler... Menina, eu acho que troquei sete, oito vezes de tema. Cada semana que eu ia ao encontro dela para levar a papelada que eu tinha conseguido, a leitura que eu tinha feito ela olhava para mim e falava: “Não, já tem muita gente falando sobre isso, vamos falar de outra coisa.” E aí mudava. E na última escolha dela foi o horário integral que ela foi ler e encontrou uma professora lá da UNIRIO que fala também do horário integral e aí se apaixonou pela história toda e lá fui eu, me embrenhar mais ainda. [Esse programa era quando o Lindbergh foi prefeito, (2005-2010) aconteceu durante o governo Lula]. Não, não acabou, acabou. Assim que governo dele... Assim que acabou o governo, esse programa acabou. Porque mexia com verba, com pagamento de instalação, com parceiros e aí o outro governo que entrou não deu continuidade. O que ficou foi o Programa Federal Mais Educação. Então, quem coordenava o “Bairro-escola” era M. A. esposa do Lindbergh. Corre-se o comentário de que a mãe dela fazia parte da equipe do MEC na época. Então tudo que era muito novo no MEC, chegava para a gente muito rápido através dela. E aí ela veio com essa proposta de Bairro-escola para o município. O Bairro-escola é nosso. É uma ação nossa do município. E, aí a gente fez a ponte com o pessoal de Belo Horizonte, resgatou-se um pouco daquela história dos CIEPs com o Brizola, foi desenhando. E aí com o surgimento dessas ações isoladas em alguns municípios, surgiu então uma proposta desse “Mais Educação” que aí viu o que dava certo, o que não dava. O que

podia ser realizado. Grupos de possibilidades, quais as atividades que poderiam ser realizadas, que seriam possíveis de colocar para frente. E aí tornou-se o “Mais Educação” e aí o “Mais Educação” veio, no município a gente tinha escola com o “Bairro-Escola”, tinha escola só com “Mais Educação” e tinha escola com os dois. E aí a gente coordenava essas ações integradas. [“Bairro-Escola” tinha o viés de educação integral, de deixar as crianças pelo menos 7 horas dentro da escola] Eu não cheguei a coordenar, na época eu coordenava o Ensino Fundamental. Quem coordenava o “Bairro-escola”... tinha uma equipe específica que não ficava nem dentro da SEMED. Ficava num prédio próximo a prefeitura. Depois entraram num acordo de não cabia ficar acontecendo duas ações numa mesma unidade escolar, sendo coordenada por dois grupos diferentes que não se falavam, não se comunicavam. Então integraram a equipe do “bairro-escola” lá na Secretaria de Educação. Mas tinha uma equipe que coordenava que não era a nossa. Porque demandava contratação de estagiário, formação com estagiário, eram estagiários do curso de formação de professor, estagiários de graduação que iam para escola, para dar aula de reforço.

A minha matrícula é de PII [Professor de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental] no Darcílio eu trabalhei como professora, depois eu comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica. E aí pelo trabalho desenvolvido com 19 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a equipe da SEMED pediu para eu ir para SEMED para ajudá-los na coordenação das turmas como um todo. Porque viram o empenho, o trabalho realizado e aí eu fui para a Secretaria de Educação. Na Secretaria de Educação eu acabei trabalhando como técnica, nessa questão do ensino fundamental, dos anos iniciais e aí quando surgindo os programas, foi surgindo a necessidade de fazer os cursos de formação que tinha curso eu fazia. Eu fui aluna da Valentina, eu fui aluna da Maria. Isso [elas deram minha formação no PCN em Ação. E aí foi surgindo vínculo com toda essa questão da alfabetização. Eu fui professora alfabetizadora. Então, a fala era muito própria, muito significativa para mim. E aí esse vínculo com essas ações de alfabetização me levaram a participar da formação e depois ir assumindo tutoria e assumindo a coordenação. E aí veio o Pró-Letramento, veio o PNAIC, veio o GEEMPA. Deixa eu ver se eu lembro de mais algum... É porque são programas que, assim, não foram só em um ano. Foram programas que aconteceram em dois três anos. Então, levaram bastante tempo, porque no MEC a gente tinha um período de planejamento, um período de organização, um período de estruturação. Um período de convite de professores para assumir a tutoria. Então, tinha formação com eles para depois a gente começar com a rede. Quando a gente começava com rede, a gente tinha procura. Aí, quando começava com a aula a gente tinha baixa procura. Então, a gente tinha que ir até a escola para saber por que o professor não estava indo. Convidá-lo novamente, fazer a divulgação, mandar ofício, para gente convidar esse professor. Um dos últimos cursos que a gente teve que foi o PNAIC, ele garantia que o professor saísse da escola para fazer a formação. E que a escola tinha que se organizar para essa turma não ser dispensada, mas tinha que se organizar para que esse professor fosse liberado para participar. [Alguém, um orientador por exemplo] assumia naquele dia a saída daquele professor para fazer a formação.

Então, quando a gente tinha uma formação que era para o ciclo de alfabetização todo, a gente combinava com a escola, assim, num dia saía os professores do primeiro ano, na outra semana saía o professor do segundo ano e na outra semana saía o professor de terceiro ano. Até para a escola poder se organizar como é que ela ia fazer a estrutura de atendimento para esses alunos que ficariam sem professor no dia. Então, a gente não tirava todo o ciclo de alfabetização de uma vez para fazer a formação. A gente tirava um ano do ciclo de alfabetização por semana. E, aí a gente conseguiu fazer com a rede toda, entendeu? A gente conseguiu mobilizar todo mundo para fazer.

O programa GEEMPA chegou para gente através da distorção série-idade. Foi detectada um distorção série-idade muito grande. E aí o Governo federal propôs uma formação e uma ação de atendimento a esses alunos de distorção série-idade. Não era para todos os alunos, era só para esses alunos de distorção série-idade. Então, a gente contava com três empresas na época, que ofereciam propostas para gente. Era o GEEMPA, que era o grupo de estudo da Esther Grossi. O Ayrton Senna que também tinha uma proposta de alfabetização, que não seguia a mesma linha. Esther Grossi tinha a metodologia dela. Ayrton Senna era um ensino bem tradicional, silábico... E tinha outro que era o ABC que também tinha essa linha silábica para poder trabalhar essa questão da alfabetização.

Nova Iguaçu, na época, entrou no programa por conta do alto índice de distorção série-idade. A gente optou na época, a equipe toda pedagógica que sentou e analisou o material dos três, as três propostas. E a gente optou pela Esther Grossi. A Esther Grossi veio para o município, fez a formação com os grupos de tutores e com a coordenação para passar a metodologia. Eles disponibilizaram formação para os professores, disponibilizaram material para os professores de estudo e de pesquisa, disponibilizaram material para os alunos. Então todos esses alunos que estavam no GEEMPA, eles tinham um horário de atendimento dentro da unidade escolar com esse professor que passou pela formação, para esse atendimento de correção de distorção série-idade. E que acabava sendo o atendimento desse aluno que não sabia ler e escrever, porque essa distorção, assim... No ciclo de alfabetização ele era aprovado. O primeiro ano automaticamente para o segundo, segundo automaticamente para o terceiro, o terceiro ano ficava retido um ano. E aí, no segundo ano do terceiro ano, ele era aprovado automaticamente. O que acontecia na distorção série-idade é que quando ele chegava no terceiro ano ele ficava retido um ano. Então ele repetia esse terceiro ano. Depois ele era aprovado. Chegava no quarto ano, ele ficava retido vários anos, porque ele não sabia ler. E aí a gente estava com alunos com 11, 12, 13 anos, num ano de escolaridade que não era próprio para ele. E aí esse programa foi desenvolvido para atender esses alunos. Que ao final do ano seriam atendidos, seria verificada a aprendizagem dele e aí ele iria para o ano de escolaridade correspondente para a idade dele, se apresentasse um bom desempenho, se conseguisse alcançar os objetivos. Ele [o programa] era pelo MEC, pelo Ministério da Educação. O MEC apresentava para a gente essas três propostas: a da Esther Pillar Grossi, do Ayrton Senna e do ABC. A gente tinha que escolher uma das três, todas as três vinham pelo governo federal, a gente só tinha que escolher a linha. [O GEEMPA se relacionava mais com o que Nova Iguaçu vinha trabalhando] a questão socioconstrutivista, com as ideias do PCN em Ação, com as ideias do Pró-Letramento, e aí a que mais se encaixava, a mais próxima era a do GEEMPA.

Do PCN em Ação eu lembro... Eu tive contato com o PCN em Ação primeiro enquanto eu era professora. Eu fui fazer a formação lá no Monteiro, aos sábados o dia inteiro com a Valentina. Era um grupo de professores da rede. A gente foi fazer a formação lá. A gente recebeu o PCN em Ação [PCNs] na escola e ficou pensando “Como é que a gente vai colocar isso em prática?” Veio livros do PCN em Ação [PCNs], aquela caixinha e a gente tinha que fazer a leitura, tinha que estudar, tinha que implementar como currículo da escola. Mas ninguém disse para a gente como e que a gente faria isso. E aí veio a proposta do governo federal com o PCN em ação. E aí eu entrei de cabeça para entender como que era na prática. Como que a gente ia colocar aquilo na prática. Fiz aos sábados com a Valentina. Mais à frente eu acabei assumindo a orientação pedagógica da escola e a equipe pedagógica que fazia parte da SEMED na época resgatou a questão do PCN em Ação, mas aí eles começaram a fazer a formação com os orientadores pedagógicos, para os orientadores pedagógicos fazerem essa capacitação na escola. Então, a gente tinha um dia de formação com o pessoal da Secretaria de Educação, na semana seguinte a gente tinha que fazer com o pessoal da escola, com nossos professores. Era garantido a liberação do turno, em meio período. E aí você imagina, meio período, para gente dar conta de um PCN. Uma escola para liberar os alunos e se sentar com os professores em meio período para estudar, é muito complicado. Até a gente liberar aquele que a mãe esqueceu de pegar, ver o caso de um e de outro, até juntar todos os professores era um tempo muito pequeno. Mas a gente conseguia fechar a agenda com esses professores. Na semana seguinte a gente retornava, apresentava tudo que tinha sido feito com os professores, as atividades que eles tinham feito, a gente tinha que levar. E aí a gente pegava novamente o material para fazer novamente, novas atividades com os professores na semana seguinte. Isso ficou acho que durante um ano, um ano e meio mais ou menos. E era muito bom. A gente conseguiu fazer de todas, um dia de cada disciplina. Aconteceram contratempos, tinha dia que a gente não conseguia se reunir. Tinha dia que acontecia algo inusitado e aí a gente jogava mais para frente, no período de recesso, datas comemorativas que a escola, também promovia. Levou-se um tempo muito extenso para a gente poder concluir. Mas, foi muito bom porque era um momento que a gente se sentava, que a gente trocava as ideias, que a gente trocava as propostas, as dificuldades, as dificuldades com aquela disciplina, as dificuldades com algum aluno. Que aí alguma professora tinha lá uma sugestão lá, lançava lá também a sugestão dela, então a troca foi muito bacana entre os professores. E a gente via que na prática tinha condição da gente realizar, a gente não tinha problema com isso. Era muita falta de conhecimento, de leitura, de pesquisa. De sair da situação muito cômoda que a gente

estava de aceitar, de como estava tentando permanecer, sem a gente tomar coragem e falar “Não gente é um outro jeito de fazer. Tem uma outra maneira de fazer que a gente pode atender um maior número de alunos, para gente poder concretizar o que a gente está querendo.” E aí foi tipo assim, vamos tirando as cascas, tipo uma cebolinha? A gente vai tirando as casquinhas da cebolinha, para gente descobrir o nosso potencial, o que a gente pode realizar. Foi muito bom. Ao final a gente teve a certificação como tutor. A certificação das professoras também que participaram da formação e aí o PCN deixou de ser um mistério. E aí o PCN começou a ser algo em ação mesmo, como se a gente pudesse estudar, ver, realizar mesmo de fato. E aí o programa se encerrou. Das trocas, de questões políticas que a proposta era até de continuidade, para gente manter. Mas aí, a gente teve de algumas questões políticas sendo mudadas e aí a gente teve que rever isso.

Fui para a SEMED, e aí veio o Pró-Letramento. Pró-Letramento levou um tempo maior porque ficou faltando muito ajuste. Teve uma demora muito grande de início do programa porque teve que fazer muito ajuste lá dentro do MEC. Veio a proposta para Nova Iguaçu para implementação, veio as datas, a agenda de formação com os tutores e os coordenadores. Só que a gente teve muita atualização de equipe, atualização de material. Eles tinham que fechar qual era a universidade que ia ficar... Então tinha uma universidade de Minas, se não me falha a memória, e tinha uma universidade daqui do Rio que tinham que entrar num ajuste lá de datas de atividades que eles tinham que fazer. Por fim demorou tanto, a gente já tinha fechado a tutoria. Eu fiquei com a tutoria de matemática. Eram quatro tutores de matemática e quatro tutores de língua portuguesa. As formações aconteciam em municípios diferentes. Era o que eles pediam para a gente fazer essa troca de locais, para gente não dificultar tanto a locomoção dos professores. Então que gente atendesse um município de cada vez nessa formação do Pró-Letramento. Então, a gente ia para Petrópolis, Arraial do Cabo, Resende, se não me falha a memória. Dava um certo trabalhinho para a gente conseguir local para a gente ficar durante os dias de formação. A gente teve até algumas questões financeiras bem sérias com a Secretaria de educação para a gente pode ajustar isso. Mas conseguimos fazer. O material era ótimo a gente ficou apaixonado pelo programa, quando a gente retornou, a gente falou assim.: “Nossa a gente vai colocar para caminhar, a gente vai fazer...” E aí novamente outra parada do MEC, a gente teve que aguardar novamente o início... Quando eu falo a gente, eu falo da equipe toda de tutores, a equipe toda que estava à frente do programa.

Era Pró-Letramento em matemática. Então, a gente foi lá na raiz da matemática mesmo, trabalhar todo aquele material dourado, tangran, resgatar tudo aquilo de uma forma prática. Pró-Letramento partia de material prático. Objetos, que as crianças pudessem colocar a mão entender, manusear. Tanto que as operações matemáticas eram todas feitas com material dourado, canudinho, contagem. Então a gente resgatou muita coisa. Até eu, eu falei “Meu Deus eu não entendi matemática dessa forma!” Mudou muito a visão. E aí quando a gente foi fazer com os professores, sentei-me com as meninas e falei assim: “A gente vai ver matemática agora de outro jeito. Não vai ser mais aquele bicho-papão, aquele bicho de sete cabeças, vai mudar muito!” Quando a gente começou a ver com o material concreto, a gente começou muito a mudar essa visão nossa. Eu lembro de uma aluna nossa que chegou um dia no curso de formação, virou para mim falou assim: “Drica, ontem eu ri muito com um aluno meu.” Eu falei: “Por que?” “Ele [o aluno] virou para mim e disse: Tia hoje é dia de aula de Pró-letramento?” Aí eu olhei para ela e falei: “Como assim?” “Então é porque a gente lá na escola, para realizar as atividades do Pró-Letramento, a gente separa um dia...” Elas, as professoras levavam as atividades para escola para realizar, depois trazer para a gente. Porque o Pró-Letramento tinha isso, como o PCN, né? Trabalhava, a gente a atividade, pesquisava, falava do conteúdo, elas iam para escola, trabalhavam com os alunos, depois elas traziam para gente o que elas tinham vivenciado. [metodologia] então [era] assim... Quando você começou a apresentar a atividade, o que o seu aluno falou? No início? Depois da atividade... Porque a gente dividia, a gente fazia uma agenda de atividades, aonde no início elas perguntavam para os alunos o que eles entendiam sobre o assunto. Depois elas começavam a trabalhar. No meio da aula, eles eram questionados novamente, sem perceberem. O que eles estavam conseguindo construir, o que eles estavam conseguindo perceber. E no final da aula, também tinha esse retorno. Então elas, começaram a perceber encadeamento das atividades e das propostas que acontecia essa mudança de conhecimento, nessa construção de conhecimento. O que importa muito para gente é isso, a gente saber aonde esse aluno está, como é que a gente trabalhar e

onde é que ele tem que chegar. A gente não pergunta para ele, a gente pega um material conteúdo, chega na sala e começa a trabalhar o conteúdo como se o conteúdo fosse importante. A gente esquece que o aluno já tem conhecimento sobre aquilo e que a gente pode partir do conhecimento dele. Sem dar tanta importância para o conteúdo que só vai só fazendo parte de todo ciclo. Essa parede que ele está construindo, mas tem tijolinho dele também, tem tijolinho que ele vai colocando no lugar junto com o colega dele que está do lado, com a colega dele, junto com o professor, junto com a cabecinha dele só. E aí esquece isso. E aí a gente começou a descobrir. Era muito bacana. Cada encontro, nosso que a gente tinha que falar da aula que os professores tinham dado, eles contavam cada episódio que a gente “rapava” muita coisa, e a gente trocava muito.

O que eu fiquei um pouco preocupada, [com essa pergunta do aluno se era dia de aula de Pró-Letramento] foi que era para adotar isso como uma rotina, e não colocar como um dia da semana. Aí depois eu pensei, não Drica... Porque pensei até em fazer um comentário para ele não fazer ele se acostumar com esse dia não, torne esse dia uma rotina. Mas depois, eu pensei, vamos pensar que o professor já está acostumado com uma linha de trabalho, ele começa a trabalhar uma outra linha de trabalho. Ele tem que sair da acomodação, se sentir seguro, se apropriar, dar conta daquele conhecimento e trabalhar com aluno. Depois eu pensei, pelo menos ele está tendo a garantia de um dia de Pró-Letramento. E a partir desse dia, do encantamento dele, ele vai encantar a professora também que vai acabar fazendo as aulas dela serem Pró-letramento e não só pró conteúdo. De construção mesmo. Aí eu pensei em não fazer esse comentário não. Porque eu fiquei receosa de fazer o comentário com ela da aula de tornar, e ela acabar ficando muito fechada. Se sentir chateada. Aí eu pensei em no meio das conversas e dos encontros, a gente incentivar mais ainda que esse dia do pró-letramento se torne uma rotina, seja todos os dias. [Esse episódio] acabou sendo um retorno [para mim] de só organizar as atividades que elas estavam levando para fazer com a turma, mas que aquilo fosse de certa forma colocado, incluído nas aulas. Foi muito bacana a fala dela. As falas das outras também, das dificuldades deles de construção do número, de quantidade. De como é que eles faziam isso. A questão do valor posicional do algarismo, como é que o aluno tem ideia, de como isso acontece. Essa construção toda, foi muito bacana. Aí tem formas geométricas, operações matemáticas, a matemática no dia a dia. A gente foi construindo isso junto com os professores.

Acabando o Pró-Letramento, e acabou entrando no PNAIC. Aí Pró-letramento também se encerrou, os encontros se encerraram. Formação também, por outra questão política também foi abandonada, o que a gente ficou muito triste. E aí começa o PNAIC. descontinuidades das políticas com as trocas de governo.

O PNAIC já veio com uma formação para a alfabetização, para o Ciclo de Alfabetização, com os professores do ciclo de alfabetização com a UFRRJ. Então E.C., que era coordenadora, solicitou aos municípios através do programa federal, quem fez a adesão ao programa, assinou a carta, que selecionasse um coordenador e que o coordenador, selecionasse na própria rede os tutores. E aí gente fez formação de coordenador, formação de tutor. O material, a gente não tinha o livro do PNAIC, mas lá nas formações a gente recebia propostas de atividades para trabalhar com os professores. A gente retornava e fazia todo esse trabalho com eles. De sentar, de discutir, de pegar texto, de ler. Da Emília Ferreiro, da construção da escrita, como é que acontece. Resgatamos isso na rede. Muito interessante, também a fala de cada colega. E aí as colegas, assim de dedicar a própria pesquisa, os estudos... Tinha gente que já estava fazendo mestrado, doutorado e foi fazer linha de pesquisa em cima disso. Então a leitura que eles faziam, eles traziam material para gente, acrescentava. O PNAIC permaneceu por um bom tempo na rede e o governo federal. A gente conseguiu fazer um trabalho muito bacana também. Tinha muito retorno dos professores. Os professores gostavam muito também desse retorno. A possibilidade de participar no horário de trabalho deles, ajudou bastante. Essa conversa com a direção, de agente ter esse professor, porque era um benefício para a própria escola a gente contar esse professor formado, atualizado. Foi bacana, muito promissor. E aí a gente foi perdendo esses programas. Hoje, eu nem sei como está, essas formações com esses grupos. Não sei se permanece.

Eu acredito que... No município de Nova Iguaçu, quando eu saí da SEMED, a gente tinha, a gente fez... Medidas do jeito que nós somos, juntou Maria, Vitória, Ana, eu, mais um grupo muito bacana.

E a gente fez uma ação dentro da própria Secretaria de Educação. Porque a gente já não estava contando com PNAIC, com Pró-Letramento, nada disso. Então a gente fez uma nossa, da rede, o Núcleo de Alfabetização, lembrei. Se você for na SEMED, eu não sei como está agora. Mas, a gente tinha o Núcleo de Alfabetização que a gente fazia o acompanhamento das turmas do Ciclo de Alfabetização. A gente fazia formação com as professoras, aproveitando todo o material de todos esses cursos. E a gente fazia acompanhamento das turmas. Então, turminha 101, quantos alunos estavam alfabetizados, quantos alunos estavam em cada fase. E a gente ia acompanhando, junto com o professor todo esse processo de alfabetização, até todos estarem alfabetizados. Dava apoio para o professor, aquele aluno com necessidade especial, a gente chamava a equipe de educação especial de dentro da Secretaria, pedia o auxílio deles para ir lá ajudar aquele professor. Suporte. A gente contou com verba. No governo [federal] anterior, a gente contava com verba para as escolas. Então, as escolas tinham dinheiro para comprar material tanto de custeio quanto de capital, então a escola tinha material para trabalhar com os alunos. As escolas recebiam uma verba que era destinada para compra de material pedagógico. Então material para se trabalhar a gente tinha. E aí a gente começou a acompanhar esses professores nas propostas, nas atividades nas avaliações, nos avanços. Mas, novamente, questão política...E aí a gente dá aquela reboada, aquela respirada e pensa que vai dar certo, que a gente vai continuar de um jeito, ou de outro. E aí a gente perde Maria. Maria pede para sair, Ana se aposenta. Eu acabei saindo. Algumas meninas se sentindo um pouco melindradas com a situação, não se sentiram muito a vontade de levantar uma bandeira, a questão mexeu muito com a equipe pedagógica. E aí a gente ficou meio que assim... vamos aguardar o que vai dar. Mas o grupo estava muito bom. O Núcleo de Alfabetização que a gente fez estava muito bacana dentro da Secretaria de Educação.

A gente tem nomes bem emblemáticos [quanto à formação de professores e a alfabetização] que quando se fala na rede, todo mundo conhece: Maria, Valentina, Roberta, Vitória, a outra M. que fazia parte da equipe de supervisão, depois veio fazer parte da Equipe Pedagógica, G., L., tem muita gente. A gente tem um grupo muito bom de alfabetizadores e que consegue chegar até o outro professor com uma fala muito própria. Sabe, conseguir incentivar e levar esse grupo, falando assim que vai dar certo, vamos fazer, está difícil, mas a gente vai conseguir. Tem um grupo muito bom nessa rede de alfabetizador consegue dar conta, sim, das demandas.

Sempre foi o encontro, o desejo de fazer, mas a dificuldade de mobilizar, de ter um aporte. E aí quando vinha o Programa Federal, casava com as propostas e aí a gente conseguia realizar. Os desafios fazem a gente caminhar. Quando a gente se sente desafiada a gente acaba caminhando.

Eu acredito muito no Pró- Letramento. O material do Pró-Letramento foi muito bacana até de despertar o próprio professor enquanto falta de conhecimento mesmo para ele se apropriar daquilo para ele trabalhar com os alunos. Pró-Letramento veio dar um suporte muito bacana. O PCN em Ação veio corresponder uma necessidade que a gente tinha, um buraco que ficou porque o PCN chegou e a gente não sabia como trabalhar na época. Veio nos tirar do sufoco, digamos assim. [todos esses programas foram direcionados ao] primeiro segmento, o único [programa] do segundo[segmento] foi o GESTAR. O GESTAR a gente não pegou para o primeiro segmento, mas a gente pegou para o segundo. Então o GESTAR tinha de Língua Portuguesa e Matemática. A gente trabalhou com os professores da rede tanto de português quanto de matemática. Seguiu a mesma linha de Pró-Letramento. Eram os encontros de formação, com a tutoria, com o coordenador, com os grupos de professores, material didático, também excelente do GESTAR. Eles [os professores] realizavam as atividades, retornavam para gente, a mesma linha de trabalho.

O PNAIC conseguiu alcançar o maior número de professores. A gente teve uma mobilização muito maior com o PNAIC. Os outros a gente tinha a adesão do professor, no PNAIC, não. O professor tinha que fazer a atualização dele. E assim, em alguns momentos a gente tinha até que mostrar para esse professor, que não era só um direito dele, mas era um dever dele estar se atualizando. Era um dever da rede, da Secretaria de Educação propor isso a ele, e ele enquanto profissional de educação participar para estar se atualizando. A abrangência do PNAIC foi maior. Pouquíssimos, muito poucos [professores apresentaram resistência em participar da formação] A gente teve que sentar com o colega e falar que era função dele. Não tem assim “Eu não quero fazer”, você está sendo liberado no seu

horário de serviço para participar da formação. Então, você tem que estar aqui com a gente fazendo a formação. “Ah, mas eu não quero.” Não tem de querer, você fez o concurso. Teve umas conversas assim. Mas graças a Deus foram pouquíssimas, sabe? Mas, assim casos assim de a gente ter que sentar com os colegas e falar “Você não fez o concurso de Nova Iguaçu? Dentro da sua função, está aqui, que você tem que, a gente tinha que mostrar a documentação, legislação, está aqui você tem que fazer. A gente está te garantindo isso.” Até que ia amolecendo o coração e aí aceitava. Mas, em massa [os professores] aceitaram apoiaram. Ficaram muito felizes de estar sendo realizado no horário de serviço deles, coisa que até então a gente não tinha conseguido. A gente garantiu isso. Então os tutores ficaram turno da manhã, ou então turno da tarde, para atender os dois turnos. E os professores ao invés de ir para escola, vinham ou aqui para o CEDERJ para fazer a formação, ou então para UNIGRANRIO, atrás do antigo prédio da SEMED. A gente conseguiu uma parceria com a UNIGRANRIO e todo mundo ia para lá para salas para fazer a formação lá. A UNIGRANRIO durante o dia ficava vazia, só tinha aula à noite. E aí cederam as salas, para a gente fazer as formações com os professores lá.

Assim que eu acabei a formação de professores, eu fui trabalhar em um CIEP, o Darcy Ribeiro. A melhor coisa que eu fiz na minha vida. Eu me sentia um pouco perdida porque eu era muito nova, eu acabei a formação de professores com 16 anos. E aí eu estava num CIEP, trabalhando com uma turma de alfabetização com 17 anos. Experiência nenhuma na área. Prática mesmo quase nenhuma. Só que o CIEP garantia pra gente um período de trabalho e um turno estudando, então a gente aprendeu muito com isso. A questão da alfabetização eu me sentia muito perdida. Então eu tinha um monte de pergunta, um monte dúvidas e eu não conseguia resposta, retorno para aquilo. E era justamente essa questão da alfabetização mais tradicional do LA, LE, LI, LO, LU do BA, BE, BI, BO, BU que a gente trabalhava, mas a gente via que tinha alunos que caminhavam muito bem, aprendiam a ler e escrever e tinham uma certa independência quanto a isso, mas tinha aqueles alunos que ficavam presos na cartilha. Não sabiam ler um jornal, não sabiam ler um Outdoor, não sabiam ler um anúncio. E, aí a gente questiona quanto a isso. Quando eu falo a gente, aqui sou eu. Eu me questionava quanto a isso. Eu sempre trabalhei muito junto com a minha irmã. Eu tenho uma irmã gêmea. A gente estudava e trabalhava junto. Então onde eu ia trabalhar ela ia junto comigo e a gente estudava e trabalhava junto. A A., até hoje, minha irmã, segue a linha tradicional de alfabetização. Mas, eu me sentia muito incomodada com isso. Então, eu sempre buscava alguma coisa para responder minhas dúvidas, ajudar esses alunos. Minha irmã, não. Ela batia o pé, disse que ia manter o tradicionalismo e até hoje ela é uma ótima alfabetizadora, dentro da linha de trabalho dela. E aí eu fiquei inquieta nessa situação e comecei a procurar algumas respostas. Quando acabou, porque na época era contrato de professor do Estado, aí teve concurso para entrar, para continuar nos CIEPs, e aí o CIEP acabou. Nós tivemos troca de governo e aí a Educação tomou logo um balanço e gente acabou perdendo a oportunidade. Eu passei para o concurso de Nova Iguaçu. Eu não passei para o concurso do Estado. Saiu concurso para Nova Iguaçu, eu fiz o concurso de Nova Iguaçu.

Todas as oportunidades de formação que eram voltadas para a questão de alfabetização, eu fazia. A gente recebia cartilha a escola para trabalhar, eu recebia no Darcílio⁷⁰, as cartilhas para trabalhar. E as cartilhas vinham com textos enormes para trabalhar. E eu, “Meu Deus como vou trabalhar textos com essas turmas? Essas turmas pequeninas que não sabem ler!” Olha eu, na minha inocência. “Não sabem ler, não sabem escrever. Como vou trabalhar esses textos?” Aí com as formações, com todo esse olhar mais dedicado, mais calmo, mais tranquilo de começar a trabalhar com aquilo que o aluno sabe... Aí me enveredei pelo lado das cantigas de roda. Você entrava nas minhas salas, eram cantigas de roda para tudo que era lado na sala. Era cantiga de roda cortada em tiras, em frases, daqui a pouco em palavra. E contava outra e montava aqui. E eles começaram a se encontrar.

O meu grande problema na questão da alfabetização seguindo essa linha, no início da minha carreira era a resistência dos pais. Não acreditavam na alfabetização acontecendo dessa forma. Então, aqueles que podiam colocavam os filhos em explicadora e a explicadora começava a alfabetizar com BA, BE, BI, BO, BU, CA, CO, CU. Meio do ano do ano eles estavam lendo. Aí meus alunos diziam assim que quem os ensinou a ler foi minha mãe. Eu dizia: “Aí que lindo, você está lendo!” e eles diziam:

⁷⁰ Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti

“Quem me ensinou a ler foi minha mãe.” Porque os próprios pais não acreditavam nessa linha de construção de escrita e de leitura. E aí, segui. Fui trabalhando com eles. Trabalhei vários anos de alfabetização no Darcílio com a turma, final do ano eles já estavam lendo, escrevendo. Para entender o que é escrita, o que é leitura. E aí, veio a oportunidade de assumir a coordenação pedagógica e sempre quando a gente podia, a gente incluía nossos professores também nessas formações. E eu ia meio de bedelho lá nas formações também, porque eu não era mais professora, era orientadora pedagógica. Mas eu falava para deixarem eu ir, fazer parte, deixa eu estudar um pouquinho. E aí me apaixonei por isso. E aí meu encantamento, meu vínculo com todos os programas de alfabetização, eu estou lá metida junto com a turma toda.

[O seminário Internacional do PCN] foi uma iniciativa nossa. Durante o governo do Bornier. Foi uma iniciativa nossa de formação com os professores. Teve Pacheco, teve nomes bem-conceituados na época, por isso foi internacional. Na época eu era professora. A gente teve que sair da escola ir à Secretaria de educação fazer a inscrição. Aí tinha os locais. Tinha UNIG, tinha Estácio tinha os locais onde iam ser realizados os encontros. Mas foi muito bom. Muito bom mesmo. Foi no período do PCN mesmo.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE ANA: NOVA IGUAÇU COMO UM GRANDE DESAFIO.

Meu nome é Ana, tenho quase 71. Em outubro eu completo 71 anos. Na prefeitura de Nova Iguaçu, eu há muitos anos atrás no ano de 1971, eu trabalhei na prefeitura um tempo. Nessa época foi com escola noturna, ali em Comendador Soares. Mas, logo depois eu me casei e deixei a prefeitura fiquei só com o Estado. Mas, depois de muitos, muitos anos eu fiz outro concurso. E nos últimos anos na prefeitura de Nova Iguaçu, eu trabalhei primeiro na Escola Daniel Nogueira Ramalho, aquela escola ali perto de Tinguá. Trabalhei um tempo ali. Depois eu fui trabalhar no Lúcia Viana Capelli. Ali no Lúcia Viana Capelli, eu já fui como orientadora pedagógica, porque a Lúcia, ela era orientadora lá e me convidou porque estava faltando uma pessoa. Aí trabalhei no Lúcia Viana bastante tempo. E nos últimos anos, talvez sei lá... Os últimos três anos, eu trabalhei na Secretaria de Educação. Eu fui convidada para trabalhar lá com o grupo de orientação pedagógica. Trabalhei com a Valentina, com a Maria... Esse grupinho aí. Os últimos anos foram ali acompanhando esse grupo dessas mulheres especiais. Nossa eu aprendi muito com elas! Fui indicada por elas, ajudada por elas porque foi um trabalho novo, um grande desafio. Porque na Secretaria de Educação, além das dimensões, quando a gente pensa no município de Nova Iguaçu, os números são sempre muito grandes. São muitas escolas, são muitos alunos. E o trabalho por si só pelo do número é um desafio grande. E um desafio maior ainda, dentro da Secretaria, foi quando nós encontramos a equipe e trabalhamos esses programas do MEC. Então isso aí também foi um desafio profissional muito grande. Já estava caminhando para os meus últimos anos e foi assim um desafio grande. Foi muito bom. Ainda nos últimos anos, eu pude crescer muito profissionalmente porque a gente tinha que estudar muito. Tinha que correr atrás, tinha que fazer os programas. Então realmente foi um tempo muito bom de desafio para crescimento. Porque às vezes quando chega nos últimos anos você já está arrastando os pés. Arrastando os pés, contando os dias para acabar. Isso não aconteceu, porque era um desafio importante a formação professores. E nós encaramos isso com muita dificuldade, expectativa, esperança. O sonho da gente é sempre melhorar, a Educação. Então foi basicamente isso, depois de muitos anos eu voltei à prefeitura. Me ausentei durante um tempo. Fiz um novo concurso. Na prefeitura eu entrei em 1999 nessa segunda fase. Porque na vez anterior eu trabalhei dois anos só. Foi quando eu me casei e deixei a prefeitura. [A vez anterior] eu fiz concurso também. Fiz concurso na mesma época em 1970. Fiz concurso para o município e para o Estado. E depois eu fiquei só com o estado porque me casei fui morar longe, fui morar na Tijuca. Distante e na época peguei os dois em Nova Iguaçu. Então eu fiquei na Arruda Negreiros, escola estadual. Então, as duas em Nova Iguaçu e eu morava no Rio. Ficou muito apertado. Mas basicamente foi isso. Eu trabalhei primeiro na sala aula na primeira etapa, sempre com crianças. Na segunda etapa, eu trabalhei um tempo com turma, um tempo com orientação pedagógica e nos últimos tempos integrando a equipe de orientação pedagógica na Secretaria de Educação.

Eu fiz Pedagogia e depois eu fiz uma pós-graduação em psicopedagogia. Essa é minha formação. [Nesse período em que trabalhei o Estado, ainda atendia] eu acho que todo o primeiro segmento. E era muita criança. A escola que eu trabalhei era uma escola muito grande, era uma escola em Santa Eugênia, Nova Iguaçu. É uma escola que funciona até hoje, uma escola estadual em Nova Iguaçu. E o número de criança era muito grande. Era do Estado mesmo.

Minha vida profissional foi ali. [em Nova Iguaçu] Ali vivi muitos anos, muitos anos da minha vida. Nessa segunda etapa eu entrei em 1999 e me aposentei em 2015.

Olha só o PCN foi como uma “tábua de salvação” para mim. Porque eu fiquei fora do magistério, porque eu fui morar fora do país. Eu fiquei uns quinze anos fora. Eu não estava acompanhando de perto as coisas acontecendo dentro da área de educação. Onde eu morei, eu trabalhei também um pouco com a educação, mas era mais a educação cristã, não estava muito ligada às coisas do Brasil. Eu passei alguns anos na Bolívia, acompanhando meu marido como missionária da Junta de Missões Mundiais. Eu trabalhei um tempo lá na Bolívia e depois, o maior tempo foi no Equador. No Equador eu trabalhei na Escola Batista, uma escola grande lá. Eu trabalhava lá do primeiro ao sexto ano. Então eu trabalhei lá com as crianças, com educação cristã. Mas assim nesse tempo todo, eu fiquei de fora do que acontecia no Brasil.

[Houve uma pausa na entrevista por problemas técnicos com o computador]

Na verdade, eu cheguei meio perdida. Até era sobre isso que ia falar. Porque quando eu fui fazer o PCN eu estava perdida, porque eu estava 15 anos fora do ambiente e eu peguei justamente uma turma de alfabetização, lá na escola. E realmente eu estava trabalhando de acordo com aquilo que eu já conhecia, mas o PCN me ajudou muito. Fiz o PCN com a Maria. Maria e Roberta. Principalmente Maria, Roberta muito esporadicamente. Mas foi a salvação. Os cursos que foram oferecidos, davam muitas oportunidades de curso então eu fui me preparando enquanto trabalhava. Mas realmente eu cheguei perdida.

[Outra pausa por problemas técnicos]

Só esclarecendo que na volta [do Equador] foi um novo concurso que eu fiz. Eu estava desligada da prefeitura já. Foi um novo concurso que eu fiz no meu retorno. Eu me mudei muitas vezes, daí a dificuldade de achar os materiais para colocar no mural⁷¹. Meu trabalho fora daqui não estava ligado diretamente à educação. O tempo que eu estava ligada à educação, estava muito ligada à educação cristã. Então, assim, eu não estava acompanhando o trabalho de alfabetização. Então quando eu cheguei, em 99, na verdade eu estava bem perdida. Estava ansiosa para saber o que estava acontecendo, como estava acontecendo as coisas, porque eu fiquei fora muito tempo. E assim que eu comecei a trabalhar, começou a funcionar o PCN. Ele funcionava, esse curso funcionou à noite, depois do horário escolar no Monteiro Lobato e a tutora era a Maria. Então assim, foi uma coisa muito boa que me aconteceu logo no início. Claro, que você quando começa, você pega um livro, vai fazendo as coisas e você vai fazendo o trabalho. Mas, foi muito importante essa questão dos PCNs porque foi onde começou a abrir a minha mente para o que estava acontecendo na alfabetização. Nessa época eu estava naquela primeira escola, Daniel Ribeiro, eu tinha turma de terceira etapa, na época era terceira etapa. Então, eu estava trabalhando com alfabetização sim. Eu já tinha experiência daquele período na rede, mas eu fiquei muito tempo fora, então há uma defasagem, há uma necessidade de reformular. E assim, o curso PCN me ajudou bastante e foi com a Maria e a Maria é muito boa. Foi minha tutora lá no PCN e esporadicamente eu tinha Roberta. Mas, eu era da turma da Maria mesmo. E foi assim, foi muito bom. Tanto que eu comecei me inteirar do que estava acontecendo. [inaudível]

Acho que chegava algo para os diretores, como eu estava na sala de aula eu não estava inteirada disso [de como o professor fazia para participar] eu acho que as escolas que encaminhava os professores que estariam interessados, porque era fora do horário de trabalho. Mas tinha bastante gente. Na minha turma que era fora do horário. Eu estava super interessada porque eu estava me sentindo com

⁷¹Os murais memorialísticos criados para fortalecer e reavivar a memória das fontes antes das entrevistas.

necessidade de rever as coisas. Aí eu me interessei mesmo e fui. Mas eu creio que havia sim, houve o anúncio e as diretoras indicavam. Mas, eu fui voluntariamente, não fui designada não, mesmo porque não era no horário da escola.

Eu lembro que nessa sala [a sala da turma de terceira etapa] tinha um armário muito grande e aí tinha uns livros, uns livros dentro do armário. E as crianças, sempre tem aquelas muito espertas, que mexem em tudo, elas se sentavam dentro do armário para ler os livros. Eu tinha muitas atividades extras para ocupá-los. E realmente para ocupá-los e eu não sabia direito como era a classificação. E eu lembro chegou no conselho de classe e perguntaram: “Quantos alunos você tem na fase tal⁷²?” e eu falei [quantos tinham] e falei com ela: “Mas, isso é bom o ruim? Porque eu nem sabia direito se aquele andamento, aquele desenvolvimento tinha sido bom ou ruim. Porque eu estava realmente muito perdida no início. Mas, graças a Deus, a gente já tinha prática anterior de anos no município e fui levando. Então, trabalhei aí um tempo com a alfabetização, mesmo. Aí quando fui para a outra escola, aí já fui como orientadora pedagógica. Porque a Lúcia que era orientadora, trabalhava lá, ela me convidou para fazer parte da equipe, porque lá era uma escola maior, o Daniel era uma escola pequenininha. Lúcia Viana é uma escola grande. Tinha o primeiro segmento, pré-escolar, e faltava gente. E ela me chamou, ela ficou com o segundo segmento e eu fiquei com o primeiro.

Na primeira entrada eu tinha só o Curso Normal, eu tinha dezoito anos. Eu fiquei pensando, eu vim do interior, chegar numa cidade grande com dezoito anos e pegar uma turma de periferia de Nova Iguaçu..., Mas assim... Assim que eu comecei a trabalhar, passaram-se alguns anos, a diretora me chamou e falou: Olha só, eu gostaria que você me ajudasse com a orientação pedagógica de alfabetização.” Porque lá a escola era grande e tinha uma só para alfabetização. Aí ela falou: “Olha só, eu preciso que você esteja pelo menos matriculada na faculdade.” Nessa época eu já era até casada. Foi aí que eu fui fazer faculdade. Fiz faculdade a noite, para poder atender a essa expectativa, a esse convite, da diretora. Ela me chamou dizendo que queria que eu ficasse, mas tinha que estar matriculada. E aí eu fiz Pedagogia, fiz na UNIRIO. E aí eu trabalhava de dia e estudava de noite. A pedagogia eu fiz assim. Agora, a Pós- Graduação eu já fiz bem antes, depois com os problemas que eu vi na alfabetização, eu fiz a pós, pensando em ter mais ferramentas para me auxiliar na orientação pedagógica. Esses cursos vieram em decorrência da necessidade do meu trabalho. Porque quando eu comecei a trabalhar era só o Normal mesmo, naquela época podia. Era 1990. É verdade, tem muito tempo.

Olha nessa época havia muitos cursos. Cursos bem curtinhos. Eu participei de muitos, foi um tempo muito bom de formação. Não lembro [os nomes] mas eram cursos assim, rápidos e eu fui fazendo tudo o que aparecia porque eu queria melhorar. Mas assim, o Pró-Letramento, novamente eu fui trabalhar com a Maria de novo. A Maria teve uma participação muito grande na minha formação, quando eu já estava trabalhando. Então eu fui aluna dela e depois fui indicada para tutora. Então eu fiz primeiro com ela e quando houve uma segunda oportunidade, eu já peguei uma turma. Então, eu participei dos dois lados. Primeiro com aluna depois como tutora.

A minha formação no Pró-Letramento que eu fiz com a Maria, era quase uma batalha pessoal da Maria, para acontecer essa formação. Nós não tínhamos um lugar certo, era um muito lugar simples dentro Secretaria, tinha dia que estava ocupado com outras coisas e tinha dia que não dava para a gente usar. Mas assim, foi por causa da visão da Maria. A Maria batalhou muito para poder acontecer essa primeira formação em Nova Iguaçu. Ela trabalhou praticamente sozinha. Usando mesmo, um espaço muito ruim, muito apertado. Tinha uns banquinhos lá, às vezes os banquinhos cheios de caixas. E assim a Maria trabalhou. Nessa época, eu como cursista, houve indicações sim, porque nesse tempo já era no tempo de trabalho, então a escola tinha toda uma logística para poder esse professor sair da sala de aula. Nessa época, eu não lembro se eu já era orientadora pedagógica. Mas, eu sei que nessa época, eu creio que eu já estava na orientação pedagógica e já foi como era, dentro do horário de trabalho foi necessária uma logística aí, de acordo com os orientadores, direção para poder acontecer. Mas o que ficou muito marcado aqui, foi essa questão da Maria. Maria parece estava lutando assim para

⁷² Refere-se às hipóteses de escrita desenvolvidas pela Emília Ferreiro.

conseguir fazer. Lutando porque não havia bastante interesse das pessoas do setor pedagógico, mas ela batalhou ali, buscando espaço, catando cadeira. Mas ela foi importante mesmo. Eu já era orientadora no Lúcia Viana Capelli. [Se foi direcionado só para os orientadores a princípio] eu não me lembro. Agora, eu sei que eu corria atrás de qualquer formação porque eu queria realmente melhorar. Talvez a Maria, poderá com certeza informar isso, porque a iniciativa foi dela. O que eu sei de certo de esse curso aconteceu por muito esforço da Maria, muito, muito esforço mesmo.

[Na segunda edição] eu já era tutora. No Pró-Letramento tivemos muito problemas. Na verdade, as minhas memórias se misturam um pouco do Pró-Letramento com o último, o PNAIC. Mas eu acho que esse curso, nós trabalhamos ali no Monteiro Lobato. Tivemos algumas dificuldades sim, mas já não foi como com a Maria. O grupo também já aumentou bastante, eram já algumas turmas. Nesse tempo já o professor fazia no horário de trabalho dele e recebia uma quantia, dava bolsa, como nós recebíamos também uma bolsa. O número era bem expressivo e no Monteiro Lobato. Às vezes tinha alguns probleminhas sim, mas muito menores do eu antes. Agora já havia um apoio.

Agora o PNAIC, nós trabalhamos e foi complicado para achar um lugar, depois nós ficamos no fórum antigo de Nova Iguaçu, a turma se reunia ali. Mas sempre tem aquela chiadeira não importa o lugar que você coloca. Mas o PNAIC já aconteceu ali. O que eu me lembro de participar já aconteceu ali.

Não exatamente, [a primeira turma do Pró-letramento foi constituída dos futuros formadores] porque o PL era bastante direcionado a questão de alfabetização, os professores. Os tutores depois, eu não sei qual foi o critério de escolha. Mas eu vi como tutores bastante gente da Secretaria de Educação, gente que já trabalhava ali e alguns, em Nova Iguaçu eu percebi, alguns orientares pedagógicos que eu acho que a Secretaria de Educação tinha alguma expectativa em relação a elas. Sei lá, achava que eram pessoas muito ativas, participativas. Eu não sei, eu estou deduzindo. Mas pelas pessoas que eu vi participando eu tive a impressão de que foi esse o critério. As pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação observavam o trabalho, via aquelas que sobressaíam, que tinham mais desenvoltura, mais condições e essas pessoas foram convidadas.

Eu acho que lá do início, em conversa com Maria, eu às vezes comentava. que houve um segmento das orientações, porque nós estávamos muito acostumados a mudança de governo, mudança de tudo. Acaba um governo, o outro que chega acha que o que o outro fez não adiantou nada, e tudo muda. Então quando começou desde lá do início com a Maria, a gente observou que as orientações prosseguiram as mesmas. Até porque o governo também seguiu dentro da mesma linha. Houve um uma sequência nas ideias, nas orientações gerais, houve uma sequência nos três programas. Ainda que o PNAIC eu achei muito mais específico, muito mais direcionado, dando coisas assim muito mais diretas para o professor mesmo. Saiu um pouco da teoria e direcionou muito para prática. Então, eu não sei, até assim, quando eu saí eu fiquei com muitas indagações, sobre o resultado do PNAIC. Eu não me lembro muito bem as datas, mas houve um intervalo entre o Pró-Letramento e o PNAIC, mas não foi muito grande não. Alguns aninhos aí. Mas eu não sei bem, eu não tenho a memória.

O primeiro deles que foi o PCN para mim foi assim muito bom pelo fato de eu ter estado fora tanto tempo e foi assim novo. Porque me deu uma visão geral. O PCN dava uma visão geral de tudo o que o MEC estava pretendendo em termo de Educação, então foi muito bom, foi uma reciclagem, digamos na área de Educação. E eu não sei se foi nesse PCN que a Maria tinha uma coisa que ela chamava de “diário de bordo,” um caderno em cada um podia escrever. E assim, muita atividade de escrita., como eu gosto muito de escrever, muitas atividades de imaginação para escrita, para falar com as crianças. Em todas elas marcou bastante as experiências de alfabetização e isso sim enriquecia bastante. Assim, há uma variedade de experiências, algumas não tão formais, como a minha que eu contei em várias ocasiões. E isso sim enriquecia bastante. E uma coisa que ajudava bastante, e isso já foi no PL, no Pró-Letramento, a gente dava umas dicas de trabalho na sala de aula e depois essas experiências eram trazidas e compartilhadas. Eu acho que isso ajudava bastante, porque a experiência de uma, ajuda a outra. Até em questão de disciplina também, elas comentavam sobre isso, porque havia muitas queixas, durante o Pró-Letramento, da questão da indisciplina na sala de aula. Professor que se queixava da dificuldade de conduzir o trabalho de forma tranquila por causa de inquietação. Então, a gente teve

muitos momentos de troca e eu acho que essa troca foi muito boa, porque nós tínhamos professores experientes e tínhamos pessoas novas que tinham bastante dificuldade no manejo, para poder trabalhar com a diversidade, e eu acho que isso enriqueceu bastante o Pró-Letramento.

E no PNAIC, eu acho que o PNAIC teve um modelo bastante parecido como Pró-Letramento. Só que no final eu achei um pouco mais, parecia que ele estava mais focado mesmo no dia a dia da sala de aula. Que foi até um material que nós utilizamos com os objetivos de cada etapa da alfabetização. E, mas tudo foi isso, essa troca de experiências em todos os programas, mas ainda no Pró-Letramento e no PNAIC. Todos os encontros nós tínhamos, eu estou tentando lembrar, não era dever de casa, era “Prazer de casa,” parece, alguma coisa assim. Foi Valentina que inventou, eu trabalhava muito com Valentina, a gente dava algumas sugestões e as professoras também davam algumas sugestões e surgia muita coisa boa. E essa troca, eu acho que enriquecia bastante para ela participar. Um tempo bom que a professora estava ali no tempo de trabalho dela, tranquila. Tinha um outro professor com a turma, então foi muito bom.

Como profissional, eu acho até que já comentei isso antes, me ajudou muito porque, no início quando eu estava retornando, tateando sem saber ao certo como estavam as coisas, o PCN foi o primeiro que eu fiz e me ajudou a firmar meus pés na sala de aula. Não só na sala de aula, mas eu me colocar. Onde eu estou agora, eu trabalho tantos anos na sala, então eu estou aqui, o que eu vou fazer, como está acontecendo. Então, comecei a tomar posição, tomar pé da situação, com esse programa, que eu fiz com a Maria. Os outros, teve o PL a parte que eu fiz com a Maria, que me ajudou muito na formação como alfabetizadora, me ajudou bastante nisso, porque nessa época estava estudando. Quando veio o PNAIC, e essa segunda parte do Pró-Letramento, já foi um desafio profissional, porque você passar de cursista para tutora, é outra coisa. Um desafio. Um desafio muito grande, principalmente nessa área de tecnologia porque eu não dominava muito. E dependia muito disso. Então quem me socorreu muito tempo foi a Valentina, porque eu tinha dificuldade. Valentina me socorreu muito, no preparo de material. Às vezes até trabalhávamos juntas, ou ficava numa sala perto e ela sempre me socorria. E assim eu tenho muita gratidão. Me ajudava muito. A Maria foi minha formadora mesmo e a Valentina como aquela companheira assim, generosa sempre pronta para ajudar. Qualquer problema podia contar para ela.

Como final de carreira, o PNAIC foi um grande desafio para mim, desafio profissional, porque foi muito bom eu terminar o tempo de serviço encarando um desafio que para mim foi muito grande. Tanto para fechar como alfabetizadora e a questão da tecnologia. Então eu terminei o meu serviço correndo, não terminei de ombros caídos, não terminei arrastando os pés. Eu terminei me esforçando muito, trabalhando, crescendo e isso para mim foi muito bom eu terminar assim.

E como resultado do PNAIC, tem o nosso trabalho que iniciou na Secretaria de Educação. Nós criamos um curso para esmiuçar, tentar dar uma ajuda prática ao professor na sala de aula. Nós fizemos aquele trabalho.

Eu estou hoje, já... me aposentei em 2015, mas sempre em contato, me perguntando, o que será? Quais seriam os resultados. Eu sinceramente esperava ter visto isso enquanto eu estava dentro. Ver que a coisa funcionou. Porque é uma coisa [inaudível] E a nossa luta sempre foi chegar na sala, fazer coisa funcionar. E eu tenho muita curiosidade de saber como a coisa está agora. Se se perdeu, qual era ideia. Estou de longe, mas é um assunto que me interessa ainda.

Foi muito relevante para mim o PCN e o PL. O PCN porque foi quando eu estava começando e o Pró-Letramento na primeira fase porque me deu uma formação mais específica na área de alfabetização. Então, isso para mim foi interessante para eu me formar porque eu estava dentro de um contexto onde eu necessitava disso, que eu já estava trabalhando com professores dentro da escola. O PNAIC já foi um desafio profissional, mesmo. Porque, eu fui desafiada a isso. Porque no PNAIC eu já estava na Secretaria de Educação eu já não estava na escola, no Pró-Letramento eu estava na escola. E o PNAIC quando vieram me falar, [inaudível] foi um desafio profissional mesmo. Coisa que eu tive que me preparar para poder fazer. Mas todos foram importantes porque eu tive a sorte de ter formadores

excelentes. Basicamente a Maria. Alguns cursos que a própria Secretaria preparava também. Mas assim todos foram importantes na minha formação e como desafio profissional.

Eu sou bem antiga, a minha primeira sala de aula foi em 1970. Então assim, nós seguíamos as diretrizes daquele tempo. Tempo que tinha um mimeógrafo à álcool, a gente ia para reuniões daquele grupo lá na Secretaria de educação do estado nesse tempo. Até o próprio núcleo lá de educação, todo material era produzido com o mimeógrafo. Então assim, era coisa bem antiga mesmo.

Mas, nós usávamos as cartilhas. As palavras, as sílabas de cada palavra, era dessa forma. Não havia essa questão do Letramento, questão de usar textos, música. Não era dessa forma era aquela sequência de fonemas palavras, silabação. E foi assim. A grande diferença que aconteceu [com as formações] foi essa concepção de Letramento, de olhar do texto como parte do processo. Hoje eu questiono se isso é legal ou não, se já passou. Essa questão de não ter medo do texto. Apresentar o texto de uso corrente para a criança, para trabalhar.

Então isso foi muito diferente. Porque antes a cartilha era a base da alfabetização e os fonemas seguiam aquela ordem. Quando você tem o Pró_ Letramento não há necessariamente essa sequência, essa ordem. Isso dava uma liberdade para aproveitar momentos. Eu me lembro até de uma história que aconteceu lá no Lúcia Viana Capelli. Na sala de aula, apareceu uma cambaxirra, no armário. A cambaxirra fez um ninho em uma das caixas. Eu me lembro como que a professora aproveitou esse tempo da cambaxirra da dos filhotes e ela foi trabalhando. A professora não pensou, que não poderia falar cambaxirra agora porque estava trabalhando “dado” Sabe, eu estou num fonema e não posso falar de cambaxirra. Então, sem problema. E aquilo rendeu. Colocaram nome nos filhotinhos e trabalhou o nome dos filhotinhos. Então rendeu uma história bonita e eu até fiz um texto mencionando essa experiência da cambaxirra.

Então assim, eu acho que o pró-letramento deu essa liberdade do professor de captar momentos especiais que poderiam acontecer só naquela sala. Não aconteciam em outras. Então o professor que estava interessado, que era esperto, captava o interesse da turma por aquele momento. E com isso trabalhava a alfabetização ali. Então, eu acho que uma diferença grande foi essa questão da liberdade de trabalhar sem ter que ter uma sequência ali. E a questão de acrescentar o estudo e do texto também, despertando para as coisas do dia a dia. Então, eu acho que fez uma grande diferença.

Então, não temos uma coisa assim tão rígida. Pelo menos no tempo que eu trabalhei, não há nessa questão do pró-letramento uma orientação tão rígida, que deve ser dessa forma, acaba propiciando uma liberdade de coisas diferentes, porque não tem todo mundo que seguir dessa forma, ou dessa forma. Então ele pode criar alguma coisa, que só vai acontecer lá na sala dele.

Lá no Lúcia Viana Capelli, eu tinha uma professora muito boa, a C. A C., ela trabalhava com grupos diferentes na sala e cada grupo trabalhava uma coisa diferente. Mas só ela fazia aquilo. Porque ela sentia capaz, ela achou que dava certo e decidiu experimentar. Você ter uma ciência e conseguia colocar em prática.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA: EU ACREDITO EM QUEM FAZ A EDUCAÇÃO ACONTECER EM NOVA IGUAÇU.

Meu nome é Maria. Sou mais conhecida como Maria D. Eu tenho 55 anos. Minha formação é em Pedagogia e Psicomotricidade e sempre, não, ultimamente minhas formações são mais voltadas para a alfabetização. Minha função principal agora é ser avó mesmo. Tenho duas grandes tarefas no momento: uma é passear com meu cachorro, que chama Cinza. Todos os dias passeamos. E outra é curtir minha neta.

Eu tenho feito umas formações agora na área da ABA Terapia. Terapeuta aba, autismo tenho me enveredado por esse campo de ideia. Eu entrei em Nova Iguaçu em 1999.

[O PCN em Ação] eu entrei no programa, pela minha anotação aconteceu em 2002. É interessante que fui professora do Estado bastante tempo, tinha uma questão, porque eu não gostaria de trabalhar em nenhuma prefeitura. Então, eu fazia aulas extras no Estado, tudo evitando entrar na prefeitura. Minhas amigas todas falando para eu entrar na prefeitura e eu não queria. Não queria. Qual era a minha questão. Eu não queria trabalhar muito perto do prefeito. Do nada... Não queria ficar perto de nenhuma autoridade assim. Só que depois de um tempo, eu sozinha fiz. Minhas amigas já estavam todas dentro das prefeituras, e eu fiz par Nova Iguaçu. Entrei para uma escola, fiquei lá.

Daqui a um pouquinho, minha diretora do estado: “Maria, quando eles souberem lá do seu trabalho, duvido que vá ficar escondida numa escola.” [eu disse:] “Ah eu quero ficar escondida numa escola, ter minha turma.” E, era bem gostoso, porque eu saía da Formação de Professores no ensino médio, na parte da manhã e ia para essa escola da prefeitura à tarde, trabalhar com a turma de crianças de 6 anos. Estava me sentindo no paraíso. Era um laboratório todo ali para mim. Só que não sei como, meu nome foi indicado lá Secretaria de Educação para participar dessa formação. Porque tinha acontecido já os Parâmetros Curriculares Nacionais e eles precisavam... É parece que não atinou muito... Não teve muita divulgação nesse processo. Então, na época, eles criaram esse programa de formação, na época justamente, para fazer mais conhecido, como o nome diz colocar em ação os PCNs. Então participei de uma formação junto com um grupo deles, dei entrevista, de estágio passei por um processo de seleção. E nessa seleção, eles me chamaram, também, para fazer parte dessa equipe de formadores, naquela época era tutoria, para ser tutora.

E foram várias adaptações. Era um programa pesado. Bem pesado mesmo. Muita coisa para ser ler, muita coisa para estudar. E, como era no contraturno, a adesão dos professores da rede foi bem baixa, foi pequena. Você sabe que nós não temos tanto tempo assim para fazer as coisas fora do nosso horário de trabalho. Só aqueles muito perseverantes mesmo, são poucos os que conseguem. Então, não foi grande a adesão parte dos professores. Eu mesma tinha, era duas vezes na semana que eu trabalhava se não me engano terça e quarta à noite lá no Monteiro Lobato. E como a adesão foi pequena, eles abriram para outros professores que não fossem da rede. Vários professores, inclusive, que eu conheço da rede agora, entraram no concurso seguinte a terem feito essa formação aqui. Isso é uma coisa registrada bem legal. Isso porque nós estudávamos muito. Isso duas noites por semana lá no Monteiro Lobato. Era a minha turma. E era tão o vasto conhecimento... Eu comecei a me encantar ainda mais! Como os nossos professores eram articulados! Como eles tinham conhecimentos para trocar! E era interessante que eu notava isso. Os professores que ainda não eram da rede ficavam encantados sugando o que eles podiam das propostas que vinham dos nossos professores. As atividades eram maravilhosas, só que bem cansativas e exigiam muito da gente.

Depois dessa adaptação que nós fizemos de chamar outros professores, os nossos professores começaram, vários deles depois a tutoria em outros programas. Então, eu achei que esse ponta pé inicial meu, nessa rede de formação, teve muito esse aspecto de formar outros. De ter outras tutorias a partir. Eu sempre me encanto com essa parte da nossa profissão. A nossa profissão não é só uma sala vazia, não que nós passamos a ser colegas de profissão. E você falou de travessias. Eu acho que está bem apropriado, porque é uma atravessar mesmo, não é? Em algum momento nossas trajetórias atravessaram, e olha aí onde você está, em que margem você está e onde eu fiquei. O pedaço que a gente se encontrou e que você seguiu e que eu segui, isso é algo que me encanta muito. A minha preocupação com a alfabetização era justamente essa. Porque sem esse primeiro bote, sem esse primeiro momento as nossas crianças, vão ter e tem muita dificuldade nessa travessia aí. Por isso, também me encanta a questão da alfabetização. A alfabetização muda de verdade o mundo. Então, eu fico feliz de poder seguir e ter passado também em algum momento.

Interessante que eu fui para a formação de professores [na escola estadual, em nível médio] justamente quando o meu município se emancipou. O município onde eu trabalhava se emancipou. E para emancipação do município tinha que haver um Instituto de Educação. E o nosso não tinha. Os Cursos Normais aconteciam em escolas estaduais espalhadas, então era uma exigência do processo de emancipação, que cada município tivesse um Instituto de Educação. Que toda a formação Normal se

concentraria ali. Então, você imagina. O Instituto que eu trabalhei, era no alto do morro, no centro da cidade mesmo de Belford Roxo. No morrão, se falávamos, o Iraci Camargo.

Os estudantes que já estavam no Curso Normal, estavam próximos às suas casas e lugar de acesso mais fácil. Então além das questões pedagógicas, naquela época eu tive que enfrentar esse embate que foi. Teve um decreto, tiveram que fechar todos os Cursos Normais das escolas e foram todos para formar esse Instituto de Educação. Tanto os alunos foram obrigados para ir para lá, um local muito diferente da realidade deles, como os professores também que estavam nessas escolas, foram todos realocados nesse Instituto de Educação. Além das mudanças que viriam a seguir, [com a implementação da LDB 9394/96] nós tivemos esse primeiro momento. Os professores muito insatisfeitos de irem para um lugar que eles não tinham escolhido ir, e os alunos tendo que mudar toda a sua rotina para ir para essa escola. Então lá no nosso caso foi duplamente desafiador. E quando nós começamos com questão a Década da Educação, claro que houve um reboiço bem grande. Já é bem comum que os alunos da Formação de Professores já saiam pensando na Universidade. Isso era todos. Então, eu não houve sim essa preocupação. Inclusive falavam: “Então, não vale mais a pena!” Porque era um curso de 4 anos, naquela época. Era um curso de 4 anos, com disciplinas novas que surgiram. Eu trabalhava, na época das NTM, as metodologias e técnicas, e eu trabalhava Metodologias e Técnicas de Matemática. Adorava. Não sei nada de matemática, mas eu sei fazer as pessoas ensinarem matemática. Isso é incrível.

A Vitória que vai falar um dia aí, não sei se ela já falou, ela mesma fala: “Maria, como é que você ensina coisas que você não sabe?” Que a marca lá é a seguinte... Eu ensinei na SEMED, todas elas, trabalhando no PNAIC, eu ensinei todas a fazer uma caixinha de dobradura, não sei se você estava nessa aula. Só tem um detalhe, eu sei ensinar a fazer a caixinha, mas eu não sei fazer a caixinha. A minha caixinha de dobradura é uma coisa horrível, não dá certo, fica torto e a Vitória em um minuto faz aquilo. Mas, eu a ensinei a fazer. E ela falava: “Como é que pode? Você ensinar coisa que você nem sabe!” E eu falei: “Sei lá!” Porque eu sabia como fazê-los aprender matemática, apesar de não saber matemática, ou pouca coisa. Então, eu saí dessa disciplina e tive que ensinar duas e participar inclusive do programa, do currículo de alfabetização e de Educação infantil. Isso já atendendo a LDB. Educação especial... Entraram essas três disciplinas: Educação Infantil, Alfabetização, que tinha um nome imenso, mas que a gente acabava falando Alfa, no final, mas tinha um nome muito grande. Então, eu fiquei com essas duas disciplinas para ajudar na formação do currículo e para implementar, que era Alfabetização e Educação Infantil.

E Educação Especial, eu nunca soube nada de Educação Especial, sem conhecimento nenhum de Educação especial. Então eram esses três desafios. Eu fiquei com esses dois e comecei a me encantar com a questão da alfabetização. Até trabalhei alguns anos com a Educação Infantil, mas, depois fiquei mais com a alfabetização no ensino médio.

E tinha sempre esse medo. E o próximo concurso, como que vai ser? Será que vão aceitar ainda essa formação inicial? Será que esse curso está perdido? Porque, aqui em casa, minhas duas filhas fizeram também formação de professores em nível médio. Claro, minha filosofia era essa: Pobre tem que sair do ensino médio com profissão e aí vai trabalhando vai pensar na continuidade da sua formação. Então essa lei eu apliquei aqui em casa com as minhas filhas. E aí começou aquele reboiço. Eles tinham aquela expectativa de 4 anos já ingressar no mercado, ou ainda esperarem mais 4 ou 5 dependendo da faculdade para ingressar no mercado. Então isso causou sim, uma preocupação muito grande. E aí tem sempre aquela defesa de que não acabaria, não tinha como acabar. Outros, de que acabaria [o Curso Normal]. Mas, no momento, eu acompanhei de fora assim, mas eu acredito que desde que eles colocaram no ensino médio o curso Normal, em horário integral, eu acho que foi uma forma de suavemente ir acabando com esse curso. Porque no último ano com essa formação, eu já não tinha mais alunos em que eu pudesse ministrar mesmo as aulas com esse conteúdo seríssimo que é o de alfabetização, de compreender esse processo. Minhas duas últimas turmas o nível já foi muito abaixo. Porque eles eram muito jovens e virou quase que uma creche em nível médio. Era, alunos que eu pensava: “Meu Deus, como eu vou falar da psicogênese da escrita com essa criança?” E acontecia uma coisa legal, que os jogos que eu passava, eles achavam que era para eles. Eles se divertiam,

aprendiam com os jogos. Mas, ainda mesmo estando no terceiro ano, não conseguiam ainda se ver como professores. Então eu acho, e agora eu posso falar porque já estou aposentada mesmo, não vai ter nenhuma sanção nesse sentido, que colocar o Curso Normal, em horário integral eu acho que foi uma forma de diluir de verdade essa formação. O pouco que eu vi, não tem condição. Assim, a forma como tem chegado esse aluno para o ensino médio não tem dado tempo de eles perceberem que vão sair dali, professores. Pelo menos fase inicial. Mas são esses que tem o direito de estarem depois numa sala de aula com crianças com condições cada vez mais desafiadoras. Porque eu vejo que a sala de aula está cada vez mais desafiadora, exigindo muito dessa geração.

O Novo olhar para o processo de alfabetização. [Osmose] é eu acho que é define melhor minha participação no PROFA. Porque em princípio não teria ninguém de nós da Secretaria. Até que Roberta, minha amiga, conseguiu que ela ficasse. Ela pediu até para ser ouvinte nessa formação. Porque ele vinha num formato que a exigência é que só tivesse somente professores de sala de aula trabalhando com a alfabetização. E ninguém da Secretaria, estaria nessa função. Só que a Roberta foi para fazer a parte administrativa e pediu para ser ouvinte. “Deixa eu ser ouvinte?” E começou assim, nisso ela conseguiu se integrar mais no grupo e além de fazer o acompanhamento necessário para a Secretaria de educação, ela se encantou também. Então, o encanto da Roberta, da bailarina Roberta é que veio para mim. Eu ficava encantada com o encanto que ela trazia. E trazia o material. Tanto que ela não tinha assim os materiais oficiais, porque ela não era professora, era do administrativo. Mas aí coloca assim, um monte de apaixonados pela educação na Secretaria, a gente não consegue ficar presa no administrativo. Então, a Roberta vinha com o material e nós líamos juntas. Ela fazia cópias, ela pegava material, mas não vinha destinado para a Secretaria de Educação. Eles encaminham direto para a escola e direto para a sala de aula do professor. Então ela copiava esse material e eu estudava a partir dali. E depois cada município tinha que uma tarefa: A partir do PROFA, criar um braço, uma ação para alfabetização no seu município. Nesse ponto, eu já estava mais apaixonada, mais do que convencida... Então, eu e Roberta criamos esse programa. Esse “Novo Olhar” era aquela virada de chave, de tirar o olhar de como se ensina e colocar o olhar em como que o aluno aprende.

Porque nós víamos muito ainda aquela realidade, que era assim: “A aula está dada. Eu já ensinei. A minha parte eu fiz, eu ensinei!” Muitas vezes não se importando se o aluno, que era o ponto principal, tinha aprendido. A gente vinha dessa chave. Era educação bastante nesse sentido. “Eu fiz o meu papel, eu ensinei. Eu fiz o meu papel, eu ensinei.” Então foi essa virada de chave aí e observar não o que eu ensinei, mas o que o aluno aprendeu. Até onde aquela criança estava indo a partir do que eu propunha para ele. Então, foi essa virada de chave para a gente ver a questão do “Novo Olhar.”

É interessante...Eu procurei à beça, mas eu não achei mais a capa, o desenho. Porque fez isso de tudo, tinha uma menininha, tinha as letras, tinha um alfabeto nosso convencional e tinha alguns rabiscos, algumas coisas que poderiam, em algum momento, terem sido entendidos como letras por aquelas crianças. Para a gente entender os níveis de escrita. Para entender aquela criança que fez uma garatuja e tensionar o que ela escreveu. Ela fez um rabisco e falou ali: “Mamãe.” Então ela escreveu mamãe. Ela sabe, ela está com a intenção de escrever. Então está escrito mamãe. Aí até ela chegar com esse processo convencional dessa escrita é um caminho que ela tem que percorrer e isso não vai apavorar o professor. O fato dessa criança rabiscar e achar que escreveu. E também que não tem uma pré-escola. Aquilo ali, é uma escola. Aquela questão da prontidão... Desconstruir oferecendo esse novo olhar. E olha, foi pauleira. Pauleira mesmo!

Em princípio, nós pedimos que a equipe da escola indicasse aqueles professores que estavam com mais dificuldade nesse processo de alfabetização. Isso foi meio complicado, porque às vezes o diretor e o professor também entendiam que era porque ele não estava dando certo. Mas, a gente pediu que mandassem, que inscrevessem professores que estivessem com maior dificuldade para alfabetizar seus alunos. Esse foi primeiro público. E eles marcavam uma entrevista, conversavam com esses professores, porque eles vinham meio assustados. Eu lembro de uma professora muito assustada. Porque a gente teve uma época em que a democracia passava muito mais distante, do que passa hoje. Não está 100%, mas já caminhou bastante. Então o diretor apontar um professor para fazer um curso na SEMED, naquela época era tipo assim: “Não estou dando certo. O que tem de errado comigo?”

Alguns viram com essa questão. E muitas vezes era mais questão de indisciplina, de dificuldade com a disciplina do que com a formação mesmo em si. E a gente começou com esse professor. E nós começamos com turmas, onde uma vez na semana, esse professor no seu dia, no seu horário de trabalho ia para o curso. Ia para a SEMED, a gente fazia ali na igreja⁷³, perto da SEMED. Então, esse professor saía da sala de aula e vinha para nossa sala de aula. E isso era por seis meses toda semana. Então eu achei esse curso muito produtivo. Nós tínhamos três turmas, nós conseguimos fazer três turmas para fazer um bom número de professores naquela época. [A igreja] era nossa sala de aula. A gente vivia ali. Eu então que sempre fiquei com a formação, a gente passava na SEMED pegavas os instrumentos, os equipamentos e ia para lá. Então morava quase naquela igreja. Era uma parceria muito boa. Eles emprestavam mesmo a igreja para a gente. Era uma igreja muito participativa naquela comunidade. Tinha as regras que a gente procurava obedecer e usávamos aquele espaço. Então as salas de aula eram ali.

Então, eu sempre preocupada com os orientadores pedagógicos. Quando eu cheguei na SEMED não tinha setor de orientação pedagógica. Tinha orientação educacional, mas não tinha pedagógica. Ai eu estranhei. Mas onde que é o setor de orientação pedagógica? Não tinha. Orientação como tinha O.E. Ai eu consegui com algumas falas, alguns cursos e um pouquinho de dificuldade montar esse grupo. Então montei o setor de orientação pedagógica ali na rede, ali SEMED.

[Essa preocupação com a formação de alfabetizadores inicia na década de 1990] porque eu, inclusive, como professora do Estado nunca tinha participado de nada assim parecido. Eu fui professora também das séries iniciais no Estado por bastante tempo. Não tinha essa...Era a sala de aula mesmo, era o tempo todo. Era a escola, não tinha. Olha as coisas providenciais. Eu não queria para mim uma prefeitura e quando eu fui justamente nesse momento de uma coisa que eu sempre gostei de fazer, que é a formação. Então eu também fui privilegiada nesse momento de ida para a prefeitura. Eu sempre tinha essa preocupação, o professor e o orientador pedagógico. Então nós também fazíamos formações com os orientadores pedagógicos. Nós tínhamos o “Novo Olhar” para o professor, que era completo, com mais regularidade. E ao mesmo tempo nós tínhamos uma formação para o orientador pedagógico. Eu sempre me preocupei de o professor chegar na escola, com uma fala que o orientador não tivesse. Eu sempre achei que esse não era o caminho. E também eu não achava suficiente que a formação chegasse apenas via orientador pedagógico. Eu sempre gostava que estivessem os dois ali. O professor tinha uma diretriz, ele tinha diretriz para fazer na escola, ele tinha tarefa para fazer na escola, para desenvolver e no encontro seguinte discutir como tinha sido aquela tarefa. E o O.P. também precisava também saber o que estava acontecendo na sua escola. Então eu trabalhei muito nisso de formar o O.P. e de formar o professor. E nisso a gente criou esse PQOP. Era o Programa de Qualificação para Orientador Pedagógico. Naquele tempo a gente podia usar qualificação. Era PQOP. Então o O.P. tinha uma forma resumida de um novo formato também as ideias que estavam indo para o seu professor. Porque algumas vezes ficava um embate na escola. O professor queria aplicar algo tinha aprendido na sua formação e o como O.P. não estava inteirado naquela proposta e tinha ali ao invés de uma parceria, tinha um embate. E era isso que a gente tentava evitar. A ideia era essa. Mas de fato a partir dali [dos PCNs em Ação] as formações não pararam mais.

[As formações que a prefeitura oferecia] tinham certificação, tudo bonitinho, com carga horária, com a disciplina, frente e verso. A formação em serviço, no horário de trabalho. O máximo de vezes que eu pude eu defendi essa ideia, do professor usar seu próprio horário de trabalho para formação. Sabemos que a estrutura é muito difícil de ser implantada, mas eu sempre briguei por esse formato. Nesse momento aqui da formação a gente foi criando laços, foi criando laços. Foi se aproximando mais da escola, do professor. Conhecendo um pouco até dos alunos deles porque a gente

⁷³ Atualmente a Secretaria de Educação possui um prédio próprio, a “Casa do Professor.” Esse prédio foi construído para abrigar a Secretaria e possui dependências como salas e auditórios para fazer formações. Até 2019 a Secretaria funcionava em um prédio adaptado que não gozava desses espaços. Por esse motivo, constantemente a igreja, Igreja Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, situada em frente ao antigo prédio, cedia o espaço para palestras, formações e até mesmo para a posse de novos professores.

trabalhava em cima do que eles levavam para aplicar com os seus alunos. Na devolutiva é que a gente discutia a realidade da sala de aula.

Você falou da certificação e quando no PNAIC duas formadoras que vieram da UFRJ, eu tenho até uma foto, não sei por onde anda, no segundo dia de encontra elas trouxeram um certificado. Todas as duas tinham sido professoras que tinham feito comigo “O Novo Olhar” então quer dizer, elas tinham feito comigo “O Novo Olhar” Ai eu fiquei... Sabe como é professor: “Eu te conheço, mas não sei de onde...” Elas já estavam pela UFRJ, vindo como minhas formadoras. Então elas trouxeram os diplomas, assinado por mim, mas nessa hora, elas é que eram minhas formadoras.

Eu tenho um problema para registrar essas coisas. Eu vivo a coisa, vivo mesmo e os registros ficam só para aquele momento ali. Gente, eu não estou com quase nada mais na minha casa. Na minha última aula no ensino médio, eu levei umas malas de viagem com os meus livros, apostilas, tem fotos ainda, não sei por onde. Os alunos foram me buscar no estacionamento, se agarrando com aquelas malas de livros. Dentro daquele projeto “Ler por prazer.” Dentro do ensino médio, tinha esse projeto “Ler por prazer” e na última eu levei minhas malas, e nossa foi uma festa! Eles cataram tudo! Ou seja, eu fui dar uma formação, no mês passado, depois de muita insistência, pela prefeitura daqui de Belford Roxo, e não tinha um livro de literatura assim para levar. E eu pensei: “Meu Deus, o que eu vou ler?” Como é que eu vou começar uma formação sem uma boa leitura? Isso é impossível!” Ai eu levei o livro da L. Levei o livro da minha neta, que está aqui em casa e deu super certo. Então, eu vi me deu um dó! Cadê meus livros, não tenho mais nada! Então eu fiquei com esse problema. Isso não é bom para fazer essa entrevista. Eu vivo aquilo intensamente, depois foi, não quase tenho os registros.

Nem, me fala. Nem me fala nisso. O Pró-Letramento aconteceu a formação lá em Mendes, a formação para trazer para a cidade, lá em Mendes. E Nova Iguaçu estava numa ação gigantesca que movia a cidade inteira. Então, o Pró-Letramento passou assim despercebido. Não sei assim por que, obra do acaso, que não acredito no acaso, mas apareceu essa obra, apareceu parra mim essa possibilidade. Eu fiquei doida, só que fui falar com a minha chefia eles disseram que não, que estava todo mundo em tal evento. Eu nunca fui muito de evento, eu não sou muito de festa de evento. Eu gosto de um bastidor. Pode não parecer, mas eu gosto de um bastidor.

Ai eu falei com a minha chefia e ela falou assim: “Não então, tá. Se for por sua conta e risco, vai lá e faz. Vai lá estudar!” Eu fiquei uma semana, sozinha subindo e descendo aquela serra de Mendes. Eu fui lá com o meu carro, com os meus recursos. Porque a cidade não se preparou para isso. Então, não tinha como fazer mais reserva. Não tinha nada disso. Os outros municípios passaram a semana toda em Mendes no Colégio Marista. E eu ia e voltava todos os dias. Só eu, sozinha e sem a estrutura da cidade [de Nova Iguaçu] porque a cidade estava em outro movimento. E eu que pedi muito para ir lá fazer isso. Porque ninguém sabia dessa formação.

Eu não consigo lembrar o que estava acontecendo na cidade. Mas foi uma coisa gigantesca, porque a gente fechou a Unig, fechou a Estácio, fechou o SESC. Eu não sei se foi na época da Bienal, não sei se foi uma bienal, alguma coisa assim. Eu sei que era gigantesco. SESC, Unig, Estácio tudo estava à disposição da prefeitura. Era uma coisa gigantesca mesmo. E eu, falando de Pró-Letramento, querendo saber o que era isso. Ai fui para Mendes, fiz a formação e depois tinha que trazer para a cidade. Tinha que trazer, uma coisa complicada e eu sozinha comecei a pegar as formiguinhas aí. E vários professores que tinham feito essa formação anterior, eu fui catando. Porque eu gosto de olhar as pessoas. Se eu olho e percebo, eu vou puxando, eu vou abrindo, eu vou abrindo, eu abrindo caminhos assim, eu vou chamando as pessoas. Tanto que agora que eu saí, quando eu saí da SEMED eu saí tranquila, porque ficou um time lá de muito comprometimento. Um time muito bom. E eu feliz, porque várias daquelas pessoas ali, eu chamei para ir para lá. Então, quando eu saí eu pude sair tranquila porque o time estava lá. Então isso me deixou feliz

Assim que aconteceu com o Pró-Letramento, eu trouxe, montei. Tentei montar, assim foi bem complicado. Formei OPs para depois os OPs formarem os professores. Formei um pequeno também grupo da SEMED. Porque acontece uma questão também. Algumas das pessoas que vão para SEMED, vão justamente com a intenção de trabalhar o administrativo. Não querem mais saber de sala de aula.

Mesmo que aquela sala de aula seja com professores. Nós sabemos quanto trabalho dá uma sala de aula, mesmo que seja com professores. Então algumas vão com perfil administrativo que é fundamental também. A Secretaria precisa de um administrativo, bem trabalhado, bem-posto. E consegui alguns. Depois que acabou que eu fiquei sabendo que eu tinha direito até a uma gratificação mensal que eu nunca recebi. Foi o primeiro, esse tinha gratificação, mas eu não recebi porque eu não sabia. Era muita coisa para tratar. Aí foi muito interessante. Tem um texto da Alessandra Almeida que ela escreveu, que ela observava. Porque era eu só sozinha na Secretaria para formar os meus grupos de OPs e de professores. Eu dava aula no refeitório, no intervalo. Quando acabava o café, antes de dar o horário de almoço, eu juntava ali um grupo que queria estudar e ia estudando ali o Pró-Letramento. No refeitório da SEMED, aquela salinha antiga de vidro que era o aquário, a gente chamava de aquário. Você pegou essa salinha? Então ela ficava em frente a cozinha. E é interessante que tem um texto muito bonito da Alessandra que ela escreve contando esse período, porque ela é uma escritora maravilhosa. Então, ela escreve como ela era feliz. As pessoas chegavam felizes para aquele encontro ali. Então foi uma abrangência menor, era mais difícil, mas que criou esse apego, esse casamento aí, que depois eu fiquei viúva.

[Esse grupo inicial que depois multiplicou para as escolas] eles vinham para a SEMED fazer uma formação comigo e mais três amigas e depois iam para as escolas deles com aquelas ideias. Era por inscrição, eles se inscreviam e aí tinham que fazer no contraturno, [porque era por interesse, era o professor que se inscrevia] E não tinha como naquele momento, não consegui liberá-los dentro do turno. Então, como eles faziam no contraturno não tinha como ter essa exigência. Do primeiro ao terceiro ano. E eu fazia turmas assim mesmo. Professor de primeiro ano, de segundo e de terceiro, mas específicas nessa época.

Eu não conhecia [o letramento] assim com esse nome. Depois que eu comecei a ler o conceito, a ouvir. Porque a gente começou pelo conceito mesmo. E começava com aquela questão: “Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando?” começa com essa questão. Então para mim também foi novo, mas ao mesmo tempo que foi novo, conversou tão diretamente com o que eu já vinha estudando que entrou como continuidade com facilidade.

E aí tinha uma abrangência de todo o estado do Rio de Janeiro, era interessante, que eu conheci várias cidades do interior do Rio de Janeiro, porque os encontros [dos formadores] aconteciam nas cidades Petrópolis, Teresópolis, fomos para Areal. Então a gente se visitava. Quando era no Rio, acontecia no Centro do Rio. Era bem interessante.

Depois veio o de matemática, e aí até a nossa secretária atual a V. eu conheci no Pró-Letramento de matemática. Porque no Pró-Letramento de matemática foram a Drica e a V. que elas são de matemática. Elas devem ter boas lembranças do Pró-Letramento de matemática. E aí veio a Ana e a Valentina. Ana é fantástica.

A Ana chegou um dia na SEMED como O. P. levando uns gráficos que ela tinha feito para acompanhar o processo de alfabetização dos alunos da escola dela. Era tão interessante. E era a partir dos livros do Pró-Letramento. Então, está ela mostrando resultados, acompanhamentos, a escrita e a gente está se olhando, a gente pensou: “Essa menina não sai, de jeito nenhum!” E aí com muito custo conseguimos agarrar a Ana, para ela também ficar um tempo na SEMED com a gente um tempo. Um tempo precioso. A Ana já está em nível de sabedoria.

[O PNAIC] para mim foi épico. Para mim foi pacto mesmo. Essa questão dessa abrangência nacional, de colocar todos os professores, de material para todos, de formação para todos, foi um diferencial. E eu sou uma entusiasta. Eu não sei se eu sou uma entusiasta, ou se eu sou uma Alice. Na verdade, não sei bem. Se isso é entusiasmo ou se eu acho que eu estou no país das maravilhas. Eu ficava encantada. Encantada com essa questão nacional mesmo. Gente, isso faz diferença.

E eu tive uma formadora a V.V. que eu sou apaixonada por ela. Uma professora da Educação Infantil da UFRJ, que foi minha formadora lá no início. Gente, que pessoa! Uma suavidade. A forma que ela lia. Eu com a V.V., eu sou igual criança. Ela vai lendo, eu vou ouvindo, e eu vou me

apaixonando. Assim, criança apaixonada pela professora? Sou eu com a V.V. Que foi minha formadora inicial lá no PNAIC. E, também, as relações que a gente vai construindo. Porque a Educação também tem isso. Nunca é só conteúdo. Quem estiver pensando em passar conteúdo, não vai ter sucesso na Educação, porque educação não é passar conteúdo. É viver aquele conteúdo ali. Então, esses encantamentos que a gente vai tendo pelo caminho impactam mesmo. Depois teve a E. C., ela que viralizou essa minha ideia de “viúva do Pró-Letramento.” E não tinha como, eu estava no PNAIC, mas vira e mexe eu tinha que voltar no Pró-Letramento em diversos momentos. Porque uma coisa que eu gostei no Pró-Letramento foi o material. Porque eu tinha sempre que voltar ao Pró-letramento, mesmo estando no PNAIC porque uma coisa que eu acho que ajudou muito nesse programa do Pró-Letramento, foi a forma como eles conseguiram compilar o material naqueles livros. Eu acho que isso para o dia a dia do professor ajudou muito. Agora [o PNAIC] era uma sucessão muito grande de cadernos, a gente se emaranhava. Esse material e o acesso a ele também faz diferença na formação. Então, eu achava que o Pró-Letramento era mais objetivo. O PNAIC às vezes a gente de perdia um pouco na questão dos cadernos. No Pró-Letramento era um livrão, e eu acho que isso facilitava.

No PNAIC, já era mais assim. Chegou formação, manda para Maria. Isso é coisa da Maria. Ficava mais ou menos assim. Só que eu comecei, como eu sempre comecei com um pequeno grupo. Aquele grupo da resistência. Tinha a questão da abrangência de toda rede, de ser nacional, de ter uma bolsa. Então, vários aspectos diferenciados que a gente não estava habituado. Tinha que abrir conta, tinha um cartão, tinha muitas coisas que a gente precisava lidar. Mas depois, já do meio para o final, nós conseguimos um grupo enorme. Conseguimos um grupão de formadores, e aí que entrou, esse grupo enorme. Lá meio no final, eu fiquei meio sozinha nessa coordenação aí, mas já tínhamos vários formadores. Os últimos mesmo que foram ali, naquele espaço do CEDERJ, os últimos encontros foram naquele espaço do CEDERJ, já era bem complicado. Porque tudo que fala de Nova Iguaçu, você está falando de um gigante. Nova Iguaçu é gigantesco, a rede é enorme, muitas escolas, muitas realidades dentro de um mesmo município. Então, Nova Iguaçu para você lidar com formação, é desafiador. Se você não tiver ali, um grupo muito disposto, os obstáculos paralisam você. Mas, ao mesmo tempo que é gigantesco... a vontade, eu conheci tanta gente boa em Nova Iguaçu. Nova Iguaçu é riquíssima de bons profissionais, de gente inteligente, de gente que trabalha muito. Isso inclui todos os setores.

Lá a SEMED mesmo, tem o L. que trabalha na limpeza. Gente, o L. desde lá, desde 99, o L. andava comigo para cima e para baixo montando e desmontando os computadores. Porque não tinha notebook, nada disso. A gente tinha que pegar o computador, carregava para o refeitório ou para a igreja e o L com aquilo nas costas. Eu chegava cedo, chegava ainda não tinha ninguém na SEMED, porque minha turma era logo de manhã. E vinha o L, com muita boa vontade nunca reclamou, sempre cantando, sempre feliz, montava, desmontava. Então daí, até a secretária de educação. [inaudível] Sempre se importou muito do nosso trabalho. Então, deixava a gente fazer... Deixa entre aspas, confiava que a gente fizesse as reuniões, reunia, montava, desmontava. Até porque era uma coisa muito trabalhosa, muito braçal. Nossa educação ela é muito braçal, gente. E as malas? A gente andava com malas. Ultimamente eram malas. A minha mala de rodinha, a primeira que eu tive, participou muito mais de trabalho do que de passeio. Que a gente carrega muitas coisas na mala. Tudo isso está em jogo.

De forma assim agora não vem outra história [marcante sobre a formação, além das que eu já contei]. É que não tem como falar de um trabalho desse sem o envolvimento. Por isso, que no finalzinho eu coloquei para o meu grupo: “Eu acredito é na rapaziada!” É justamente com vocês, e não é nenhum tipo demagogia, ou uma fala vazia. É justamente com vocês com cada professor que aceitou, com cada um que veio, com cada formador, com cada um que aceitou ser desafiado e seguiu. Isso é maravilhoso. E uma coisa muito interessante, que ao longo dessa trajetória, inúmeras vezes, as pessoas que estavam ali nos meus grupos para serem formados ou serem orientados por mim, tinham uma formação muito melhor do que a minha. Tinham até mais formação que eu, sabiam muito mais. Então, eu movia só as peças, na verdade. Por isso que eu falo que ensinei coisas que eu não sabia, ensino coisas que eu nem sei. Mas, por quê? Porque é ali no grupo é que tudo surge, é na troca que a coisa acontece, de verdade. Quantas vezes a gente estava numa discussão e vinham posições, vinham falas, sugestões. E dali a gente saía com soluções assim inacreditáveis. Mas por quê? Porque as pessoas que estavam ali, cada uma

colocava mesmo seu potencial, sua condição e foi assim que a gente seguiu a vida toda. Não se faz mesmo nada sozinho.

Eu me lembro que eu tive uma chefia na SEMED uma vez, é M. o nome dela. Me lembro da primeira reunião com ela. Fomos chamados para a equipe. Porque eu raras vezes tive cargos na SEMED. Eu não gostava de ter cargos na SEMED. Um ponto é que um cargo tem sempre aquela conotação meio partidária e eu não gostava. Eu não gosto de partidário. Até para atuar, eu sempre achei melhor que eu não tivesse. Então o cargo acabava prendendo um pouco. Então sempre fugi de cargos. Mas, na vez que eu precisei ter cargo, fui quase constrangida a isso, essa minha chefia falou assim: “Eu tenho uma coisa na minha vida. Eu não faço nada sozinho. Meus maiores tesouros que são os meus filhos eu não fiz sozinho.” Então eu tiro isso para a minha vida. Então, ninguém faz mesmo nada sozinho. É no encontro com o outro, é bem freiriano mesmo... É no encontro com o outro. Não existe educação sem amor. Não existe mesmo, eu não posso falar em educação sem falar de amor. Eu começo uma fala de uma palestra que eu fiz. Que eu falo que eu nasci professora. Eu nasci professora. Eu gosto de começar e terminar com essa fala. Eu nasci professora. Eu nunca pensei em outra coisa que fosse diferente disso. Então mesmo que tenham tido essas fases, esses nomes diferenciados, professora.

Uma pena a gente não ter podido juntar todo mundo [todas as participantes da pesquisa, por conta do agravamento da pandemia de Covid-19].

Bom, eu sou a viúva do Pró-Letramento, então eu não posso falar que não foi interessante. Agora, o PCN em Ação tinha que ter tido. Tinha mesmo, porque foi lá que começou. E nós trabalhávamos as diversas disciplinas. Tinha o módulo de alfabetização, mas, a gente ia muito mais, muito além. Mas, pactuar também em rede nacional é formidável.

É interessante que eu não era voltada para a questão da alfabetização. Eu trabalhava nas séries iniciais e sempre me davam a quarta série. Porque achavam que eu tinha jeito de quarta série. E eu adorava as quartas séries. Então, estudava muito, aprendi muito com as quartas séries. É porque eu era grandona, só me davam aqueles alunos maiores, remitentes. Sempre minhas turmas eram essas porque achavam que eu tinha esse perfil. Eu suei muito para me darem uma turma de primeira série na época. Não me davam de oito nenhum. Depois de muito tempo... Eu também me dava bem com a quarta série. Meu problema era esse, entendeu? Eu me dava bem com a quarta série, com o ensino médio... Eu tinha esse problema. Mas, eu queria uma primeira série e ninguém me dava. Até que uma hora eu consegui convencer de ficar com uma primeira série e uma quarta. Porque sempre me davam duas quartas séries. Isso quando eu estava lá no ensino fundamental, que nem era esse nome. Aí me deram a primeira série. A minha concepção de alfabetização era o Ba-Be-Bi-Bo-Bu, não tinha muito Bão, não. Mas, o que eu colocava sempre era aquela questão mais lúdica, a forma desse o Ba-Be-Bi-Bo-Bu era lúdico, tanto que eu trabalhava na época com aquela cartilha pipoca. Eu trabalhei com a cartilha Pipoca, justamente porque era o método lúdico de alfabetização. Mas, era daquela forma ali. Fazia pipoca, fazia as brincadeiras de roda que estavam ali. Eu sempre fazia uma introdução nessa questão do lúdico. Mas era mesmo silábico, era mesmo o Ba-Be-Bi-Bo-Bu. Essa era a minha concepção e eu nem era tão voltada para alfabetização, até que vieram essas oportunidades de estudos. Aí começou na prefeitura mesmo de Nova Iguaçu. Porque no estado depois que eu saí das quartas séries, que me deram essa primeira série, consegui poucas primeiras séries, porque as quartas séries eram mais trabalhosas e me passavam para elas. Naquela época, as crianças se alfabetizavam com facilidade com o Ba-Be-Bi-Bo-Bu. Isso fica para os cientistas analisarem isso. E era bom. Mas, depois que eu comecei a estudar com certeza, tudo mudou e esse olhar mudou, a forma de compreender mudou. Especialmente com as leituras da Emilia Ferreiro, da Ana Teberosky toda aquela leitura, todo aquele estudo de verdade. Então muito eu consegui construir daí e de verdade sou outra pessoa.

Era isso?

TRAJETÓRIA DE VIDA DE VITÓRIA: NOVA IGUAÇU E A LUTA PARA OFERECER A FORMAÇÃO EM SERVIÇO.

Meu nome é Vitória. Eu sou pedagoga formada pela UERJ, especialista em Supervisão e especialista em Alfabetização, Leitura e Escrita. Em supervisão pela Signorelli. E Alfabetização Leitura e Escrita pela UFRJ.

Estou no município desde 2006. Trabalhei inicialmente na Escola Dulce de Moura Raunhetti Ribeiro, com turmas de alfabetização. Minha praia sempre foi alfabetização, então assim minha trajetória, eu só tive uma turma de quarto ano. De resto eu só tive turmas de primeiro, segundo, no máximo de terceiro ano. Duas turmas de terceiro, e uma turma de primeiro.

Quando eu cheguei na prefeitura eu assumi uma turma de terceiro ano lá no Dulce, fiquei no Dulce por 2 ou 3 anos. Na época eu fui convidada para trabalhar com o Pró-Letramento em Mesquita. E a condição que a secretária de Educação [de Mesquita] me colocou foi de que eu permutasse. Então, ela buscou essa permuta entre secretários, para que eu pudesse ficar integral em Mesquita. Secretaria e Pró-Letramento. Então eu tive essa interrupção em Nova Iguaçu em função desse convite. Na época eu tinha essas duas matrículas. [Nova Iguaçu e Mesquita] E aí eu comecei a trabalhar com o Pró-Letramento em Mesquita. Fiquei em Mesquita de 2007 a 2011 trabalhando com o Pró-Letramento. Nos dois últimos anos, eu acredito, não tenho muita certeza não. Nos dois últimos, anos aí eu já não estava mais com o Pró-Letramento propriamente porque teve mudança de tutoria não podia ficar mais tempo. Então, uma colega foi convidada para ficar no meu lugar. E fiquei na Secretaria trabalhando com alfabetização. Praticamente assim, eu e minha amiga de Pró-Letramento de matemática lá eramos a referência em alfabetização no município.

E aí nesse período eu passei para o concurso da FAETEC e fiquei ainda um ano Mesquita. Mesmo assim. Depois eu fiquei na FAETEC e exonerei Mesquita. Eu tive que fazer opção entre Mesquita e Nova Iguaçu. Eu preferi ficar em Nova Iguaçu e exonerei Mesquita. Mas ainda assim a secretária me manteve lá por mais um ano. E nesse período de finalzinho de um ano eu recebi um convite para ir para Secretaria de Nova Iguaçu. Então, a pessoa que me convidou, me fez a proposta de coordenar o Pró-Letramento em Nova Iguaçu. Então eu volto para Nova Iguaçu para coordenar o Pró-Letramento. E aí eu chego e encontro aquelas pessoas maravilhosas, porque você imagina eu caí de paraquedas. Já no finalzinho do Pró-Letramento porque foi o último ano do Pró-Letramento. O Pró-Letramento estava assim no município num momento muito crítico, porque a gente tinha aí turmas que se formaram, não sei se as meninas chegaram a comentar, tinha uma turma de matemática que formou apenas um cursista, tinha turma com três quatro cursistas. Então, eu vinha de um contexto em Mesquita onde as pessoas brigavam, e a gente precisava até fazer sorteio das vagas, porque todo mundo queria a formação. E quando eu fui convidada a pessoa que me convidou falou: “Olha, aqui o professor não se interessa por formação.” E o meu primeiro questionamento foi esse. Essa diferença geográfica, porque praticamente de um município para o outro, como é que podia uma postura tão diferente do professor em relação a formação. E aí chego nesse momento com as meninas, na época, a gente tinha lá Ana, Valentina, Maria a V. que é a atual secretária de educação e a A.C. Então V e A.C. com matemática e Valentina, Maria e Ana com linguagem. E aí eu chego no grupo e venho para somar, porque a postura nunca é de ser chefe, de estar no comando, mas ao mesmo tempo, com o desafio de resgatar a formação no município. E aí o Pró-Letramento dura somente um ano. Aquele ano. A maria deve ter falado bastante disso porque ela é considerada a viúva do Pró-Letramento. O Pró-letramento acaba naquele ano, e tendo acabado, aí eu sou convidada para trabalhar com o SOP. No SOP era a mesma equipe, a Valentina estava no comando. Integrava a equipe eu, Maria e Ana e mais um m grupo de colegas. O SOP era o Serviço de Orientação Pedagógica. Começou esse trabalho porque não tinha um setor que cuidasse da orientação pedagógica. No momento estava sendo criado o Serviço de Orientação Pedagógica e com o foco na formação. Porque nós éramos e somos formadoras por natureza. Então, mesmo assumido o setor do SOP a gente vem com essa proposta de trabalhar a formação dos orientadores pedagógicos e por tabela dos professores de Nova Iguaçu.

Quando eu cheguei a gente já estava com o projeto [do Pró-letramento] iniciado. Mas, isso era divulgado nas escolas e eles enviavam as inscrições. Na época, a gente tinha até uma questão da Plataforma Paulo Freire, que também tinha indicações de formação, mas formação mesmo de graduação, mas era sempre assim, via orientador pedagógico. E tinha uma peculiaridade em Nova Iguaçu, por ser um município muito grande com muita gente, com muitos professores as formações eram muito para as OPs. Então, inclusive a pessoa que me convidou ela me falou isso: “Olha a nossa ideia é sempre trabalhar com o OP e o OP é o multiplicador. Porque não dá para tirar o professor da sala de aula para fazer formação.” Então essa foi a minha primeira briga. A gente entende que a formação continuada em serviço, que tem que deveria estar no horário do professor a possibilidade de ele fazer a formação, mas nós não tínhamos isso de fato acontecendo na rede. Então para o professor fazer o Pró-Letramento ele teria que fazer no contraturno. E aí a gente sabe da dinâmica do pessoal que tem dobra, tem matrículas e acaba não conseguindo fazer. E aí a proposta é que sempre vamos dar aos orientadores e eles multiplicam lá na escola.

Terminando o Pró-Letramento, a gente colocou isso em prática com o Serviço de Orientação Pedagógica. Então, o que a gente fazia, a gente introduzia as nossas formações.

[Problema de conexão. Interrupção da videoconferência]

Então, respondendo aquele questionamento que eu tinha feito. O professor de Nova Iguaçu, é diferente o professor de Nova Iguaçu. Não. O de Nova Iguaçu é diferente do de Mesquita? Não. É porque muitos deles compartilhavam os mesmos municípios. Mas, a oferta em Mesquita era uma oferta que atendia que atendia o professor dentro do horário do turno. Então, o professor abraçava a formação. Não é que o professor de Nova Iguaçu não entendesse que a formação é importante, mas ele tinha que se sacrificar muito. Sacrificar o tempo vago dele para fazer a formação. E aí a gente entende que foge a proposta de formação continuada em serviço.

E aí o Pró-Letramento durou um ano, não por nossa culpa, mas pelo próprio programa que se extinguiu e foi redesenhado como PNAIC. O PNAIC foi um novo desenho.

Inclusive, e aí já passando para a questão PNAIC, o PNAIC trabalhou com a base do Pró-Letramento, inclusive em termos de material didático o Pró-Letramento trabalhou com dois fascículos, dois livros mais grossos, até o de matemática e o de linguagem e língua portuguesas, e eles foram produzidos pela UFPE e a UFMG. Assim, a base era UFPE e UFMG. Então, a formação do Pró-Letramento era toda aqui no Rio, pelo menos, com a equipe da UFPE. Então, a gente bebeu da fonte da Universidade. Então, era muito bacana porque eram os próprios escritores, os produtores do material. E assim, eu digo que eu fui formada como alfabetizadora pela UFPE. E quando vem o PNAIC, ele vem com uma diversidade um pouco maior, eu acho que entrou a UFB de Brasília, eu que não entrou nada da UFRJ. E aí foi a briga, porque o PNAIC ele vem com um material que eles diziam que material assim era importado e isso gerou uma briga muito grande. Você sabe que convive aí com as universidades que tem a guerra das vaidades. Então, o ciúme por não terem lá a sua parcela de contribuição no material. Eu não sei como foi o processo. E o tempo inteiro o desmerecimento desse material. Inclusive teve uma discussão em uma ocasião, porque disse: “Ah como a gente pode pegar o contexto de Pernambuco...” que era de onde o material é, “o contexto de Pernambuco e trazer para o contexto do Rio de Janeiro? São crianças totalmente diferentes, é um contexto totalmente diferente!” E eu lembro que abusada como sou, eu disse assim: “Interessante, com o material da Emília Ferreiro, com contexto Argentina, a gente adota e bate palma.” Qual a diferença de criança da Argentina, de Pernambuco e do Rio de Janeiro? O processo educacional é o mesmo, a forma de aprender é a mesma. E aí guardada as devidas proporções a gente faz adequações, as adaptações. Mas, eu convivi com o PNAIC e com as formações lá do PNAIC e praticamente não se usava o material PNAIC, não se discutia o material PNAIC então tinha essa questão. Mas, ele é sim uma versão do Pró-Letramento. Acaba o Pró-Letramento e entra o PNAIC com a mesma proposta de alfabetização, língua escrita e matemática. Com validação de algumas nomenclaturas do Pró-Letramento que a UFRJ invalidou, como por exemplo “Leitura deleite,” a própria questão de letramento e de numeramento. Tentou dar um outro formato, mas basicamente era uma extensão do Pró-Letramento sim. E no município, a gente teve ganhos porque quando a cidade

vem para o PNAIC, a gente faz o chamamento em massa para os professores da rede e a gente propõe que seja no horário de trabalho então os professores trabalharam no horário de trabalho. Mas, ainda assim com um caráter de obrigação. Era obrigatório, tinha que fazer. Inclusive a gente lhe dava com muitos professores que estavam muitos insatisfeitos de estarem ali, professor que preferiam estar na sala de aula do que estar ali porque estavam ali contra a vontade. E aí a gente entende que não era bacana essa questão do obrigatório, porque apesar de estar no horário de trabalho, ele tinha uma outra demanda de itinerário. Então se ele está acostumado a ir para escola dele, ele já tem um trajeto ele já um itinerário e tudo mais. E aí ele tinha que se deslocar para uma região central que às vezes não era favorável para ele. E aí ele tinha que se deslocar para um outro local, que às vezes não era favorável para ele. Mas teve esse ganho de ser no horário de trabalho, dos professores serem abraçados. E aí o resto, Cláudia, era assim era nossa conquista. Era fazer com que esse professor que estava ali de má vontade entendesse que ia ser bacana e que ia acrescentar na formação dele. Era um momento de troca de experiências, muitas vezes um lugar de “muro da lamentação” e a gente procurava sempre dividir muito. Tinha essa questão porque eu particularmente além de ser a formadora eu era a SEMED. Então as vezes eu passava por uma situação bem delicada, porque as vezes o professor queria mandar um recado dele para a gestão. Então dividir, separar então era um trabalho de conquista muito grande.

Deixa eu pensar uma característica marcante do programa. Eu acho que a dimensão, porque fazendo a referência de Mesquita em relação a Nova Iguaçu. Mesquita era pequenininho. Mesquita tinha, quando eu saí, tinha 34 escolas. Na época, que eu estava lá eram 28, 30 escolas. Aí você vai para Nova Iguaçu que tem uma faixa de 150 escolas. E então essa dimensão. Porque a gente abraçou uma coisa muito grande. As turmas cheias, as turmas lotadas. Então essa dimensão para mim ela era um desafio muito grande. Quando a gente fala de dimensão eu sempre penso naquilo que a gente fala de Brasil, dimensões continentais, ou como diz a Maria fazendo referência ao nosso ninho, é pensar que a gente escolas de todas as áreas de Nova Iguaçu, escolas rurais, escolas dentro de comunidades, escolas centrais. Então assim, essa diversidade em função do município enorme. Então, é um desafio muito grande.

Lembrando que no Pró-letramento, eu não estava com turma. Eu estava na coordenação, então eu não estava com turma. PNAIC não, PNAIC era estava na sala de aula, no finalzinho eu estava na coordenação, mas também em sala de aula. A coisa que mais me marcou desde lá de Mesquita, foi a questão da leitura deleite. Como a gente quebrou um paradigma porque as pessoas, desde sempre, desde Mesquita, eu falei de Nova Iguaçu, as pessoas tinham a leitura muito como uma parte didática. Eu pego um texto, vou trabalhar o texto, vou fazer perguntas de interpretação, eu vou me basear nisso aí. E o com o Pró-Letramento e com o PNAIC a gente quebra esse paradigma. A gente mostra que a leitura tem um valor para além da questão da alfabetização enquanto apropriação do sistema de escrita. Então, com a leitura esse aluno cresce em todos os sentidos. Ele cresce na oralidade, ele cresce inclusive na capacidade de interpretar. E a gente pode usar o texto, porque não é proibido... Eu tenho muito cuidado com essas questões, a gente tem muito isso de: “ou isso, ou aquilo,” parece Cecília Meirelles, “ou isso, ou aquilo.” Então, ou você é letramento, ou você é silabação, ou você usa o texto como deleite encerra a leitura e ninguém comenta nada, ninguém faz nada, ou você pega o texto e destrincha ele e tira dali questões para trabalhar a alfabetização. Então, eu acho que as duas coisas são válidas. Há textos que se você não explorar é um duplo pecado. Mas, há textos que por si só a leitura é suficiente, vai provocar muito esse aluno, então eu acho. Que o mais marcou para mim mais nesse tempo todo de trabalho de formação, foi descobrir o poder da leitura. Que aluno que foi encantado com a leitura, o aluno que foi encantado com a leitura. Porque primeiro a gente tem que seduzir esse professor para a leitura, ganhar esse professor para a leitura, para que ele tivesse essa prática na sala de aula. Então, isso para mim foi o mais marcante, não necessariamente uma experiência, mas é uma experiência vivida. A gente inclusive costuma falar a mesma coisa, Maria sempre fava a mesma coisa, assim: Toda boa reunião, começa com uma boa leitura. Qualquer reunião, em qualquer contexto que a gente tem na educação iniciava com a leitura a gente acredita muito. Então é um legado das duas formações que nós vivemos.

Aí eu tenho que dizer, né C. porque foi aquilo que eu coloquei. Porque no pró-Letramento de Nova Iguaçu eu estava em coordenação. Então assim, foi uma experiência bacana? Foi uma experiência

bacana. Mas o meu lugar é o lugar de formadora. Então assim, em Nova Iguaçu o PNAIC foi mais relevante, porque eu estava no campo. No lugar de formadora. Então assim, gerenciar é muito bacana é interessante, mas você recebe por tabela. Você ouve as experiências dos formadores, mas você não está ali com a mão na massa. Par a mim, o PNAIC foi mais relevante, por estar no contexto. Agora eu acho que o PNAIC, foi mais diluído. Eu acho que o Pró-Letramento era mais impactante, era mais objetivo. O PNAIC, f eu acho que foi mais diluído. Muitos fascículos, mas eu acho que a gente não foi tão bem com relação a teoria. Então o Pró-Letramento era ais denso, exigia mais leitura dos professores, dos formadores. A própria formação do Pró-Letramento, aquilo que era oferecido, não erámos formadores, lá nos erámos tutores, era chamado de tutores e no PNAIC de formadores. Porque tinha o formador que era o da universidade e a gente tinha um outro nome que eu não me lembro agora. Mas eu acho que a nossa formação no Pró- Letramento era mais densa, era mais substancial nesse sentido. Então respondendo, a minha experiência, para mim tem essa questão. O PNAIC me deu essa possibilidade em Nova Iguaçu de voltar a prática, de estar na prática de formação. Isso foi sem dúvida foi muito bacana. Mas em termos de formação, eu voltava da formação muito frustrada. Muito frustrada. Eu lembro que era assim muita frustração, porque assim eu tinha bebido em uma fonte muito mais densa e o PNAIC era assim divagação, a gente estava ali discutindo Bakhtin, muito teórico, nesse sentido. Para rede eu não tenho muito parâmetro não. É aquilo que eu falei, eu pego um Pró-Letramento já no final de carreira, com a adesão muito baixa, muito baixa mesmo, e vem o PNAIC com adesão maciça, pela questão da obrigatoriedade, então foi muito mais abrangente para rede.

Então, aí eu acho que a gente acaba transgredindo mesmo, porque se você tem um parâmetro um pouco mais profundo, como era o caso do Pró-Letramento, e aí você chega na sala de aula com um material que não foi discutido na universidade, um material não era ruim, mas ele não foi discutido na universidade, a universidade meio que queria tecer uma pauta parra as formações, então assim, eu fui transgressora nesse sentido, porque eu trouxe muita coisa de Pró-Letramento para, muita coisa de experiência em sala de aula, muita coisa de vivência e não só da sala de aula da própria troca. A experiência dos outros, porque você está numa turma, você está falando de determinado assunto, mas você já esteve com outra turma discutindo o mesmo assunto, e você traz a experiência do colega também, para a sala de aula. Não posso responder pelo grupo [de formadores] o grupo era grande, a gente passou por uma situação em Nova Iguaçu, também muito complicada. Eu acho que você parte da segunda leva de formadores. E foi um momento de transição de governo, então a gente tinha um ritmo com o PNAIC, com a formação. E aí muda governo em Nova Iguaçu e o governo que entrou, as pessoas começaram pensar a inventar modas. E falaram assim de tirar todo mundo que estava no PNAIC e vamos fazer uma nova chamada, com edital e aí veio um perfil diferentes. Porque eu acho que a primeira leva de formadores, foram testados. Eram pessoas que a própria Secretaria, porque a equipe de Nova Iguaçu sempre foi uma equipe para além da política, isso eu acho que é bacana falar. Nova Iguaçu tem essa característica de que quem está dentro da Secretaria, ou pelo menos o grosso da Secretaria, são professores que foram testados, indicados pelo seu valor, não por políticos. Tipo “Não, a C. é boa, vamos indicar a C. para lá para fazer um trabalho legal” Então, tinha essa característica. E aí chega essa equipe, e diz vamos abrir um critério que o nosso parâmetro é formação. Vamos chamar os doutores, os mestres e vamos ter uma nata de formadores. E graças a Deus, eu acho que todos os que entraram, porque professor é professor, todos os que entraram no processo a gente formou uma equipe muito bacana. Mas teve esse desmanche da equipe antiga. Eu lembro de uma fala clara assim: “Se o bolo não está dando certo, está na hora de mudar o padeiro. Não adianta mudar a receita, temos que mudar o padeiro” E o padeiro erámos nós.

E aí ficamos de fora, eu fiquei de fora, Maria ficou de fora, Valentina ficou de fora, todo mundo ficou de fora e entrou uma galera. Só que nesse processo faltou formador, e houve uma posição, não lembro bem da história, enfim eles se precipitaram. E no fim das contas eles chamaram a mim, a Maria e a A. para integrar a equipe e a gente entrou. Mas, a gente não entrou nesse processo seletivo, até porque a gente foi rebelde mesmo. A gente se recusou a fazer, porque era jogar por terra toda aquela equipe, dizer que a gente não fez nada que preste. E mudaram a característica.

Só para situar um pouquinho, eu tenho uma trajetória de alfabetização, eu fiz magistério em 1988. Você era nascida? A minha formação de magistério foi a nível médio e aí eu não tive experiência

na área até 2004. Em 2004, eu passo no primeiro concurso público para São João⁷⁴ e caio de paraquedas numa turma de alfabetização. Que é onde a gente cai quando chega em qualquer município. Ou na turma de terceiro ano para resolver o problema do ciclo, ou em uma turma de alfabetização. E aí eu chego em uma turma de alfabetização, e eu nunca tinha alfabetizado. Nunca tinha alfabetizado e nem estava atualizada aos escritos, as propostas. Nem sabia quem era Emília Ferreira na minha vida. Então, começo a trabalhar, mas começo a trabalhar de uma forma muito intuitiva. Trago a minha experiência de igreja. A minha primeira aula parecia que eu estava na igreja. Então eu cantei com os alunos, contei uma história. Depois eu olhei para eles e falei assim: “E agora, o que eu faço?” E aí eu tinha lá uma orientadora pedagógica que trouxe a fórmula das famílias. Primeiro bimestre trabalhar com famílias tais, segundo bimestre tal... Mas aquilo, não desceu para mim. Sem conhecimento nenhum do que estava sendo discutido na Academia, aquilo não desceu. Então eu comecei a trabalhar com texto, ainda pensando na minha experiência com a igreja. Então eu tinha lá um material que era um “blocão” E eu escrevia os textos, eu trabalhava os textos com eles, eu cantava com eles, eu isolava palavras, com textos. E a minha orientadora pegando no pé e dizendo que não era assim que se faz, que os alunos não iriam ser alfabetizados.

Resumo da ópera: em agosto, logo no início do terceiro bimestre ela chega na minha sala e olha os meus relatórios e diz assim: “Você não tem alunos alfabéticos, não deu tempo de você ter aluno alfabético, em agosto.” E aí eu chamo dois alunos, e eu nunca vou esquecer: Mateus e o Juvêncio. E digo: Mateus, lê aqui para a tia. E aí ele vai e lê um pequeno texto. E aí eu chamo o Juvêncio e digo: “Juvêncio, escreve aqui para a tia”. E ele me pergunta: “Pode ser uma história?” E aí ela fica quieta e para de me perturbar. E aí eu vou para universidade, vou fazer Pedagogia e vou começar a ter contato, com a proposta de alfabetização e tudo mais. E aí tudo muito rápido, sabe? Eu vou para a faculdade, vou fazer Pró-Letramento como aluna, como cursista em Mesquita. Faço um ano de Pró-Letramento e no ano seguinte sou convidada para ser a tutora do Pró-Letramento. E aí abraço o Pró-Letramento e aí junto ao Pró-Letramento eu faço o PROFA [por Mesquita]. E aí essas formações elas materializaram quilo que eu intuitivamente vinha fazendo, mas sem muito conhecimento do que eu estava fazendo.

E aí costumo dizer até uma frase de uma cursista, que a gente fez no final... A minha monografia do Curso de Alfabetização Leitura e Escrita, a Pós- Graduação, foi justamente sobre Pró-letramento e eu trago uma fala de um cursista que ela diz assim: “O PROFA me deu chão e o Pró-Letramento me deu asas.” Então a nossa base foi o PROFA. só que o PROFA era muito aquilo que eu falei: “Não pode silabar, não pode isso, não pode aquilo.” Rompe com tudo aquilo que te remetia ao processo de alfabetização tradicional. E veio o Pró-Letramento dizia assim: “Beleza, já rompeu com isso? Agora vamos edificar uma base, ou melhor, a partir dessa base a gente vai começar a edificar. E aí traz os vários métodos, a discussão dos vários métodos. A gente começa a ver que não é só uma coisa, você passa por vários processos. E meu o aluno ele vai aprender, um aluno não vai aprender necessariamente como o outro. Então os programas me deram essa base. E mudaram, e na verdade construíram, porque eu não tinha. A lacuna na minha formação e o curso, já que eu nunca exerci nesse período era muito grande, porque eu não tinha essa base. Então, os programas me deram toda a base de alfabetização. Por isso eu brigo muito, eu acredito realmente com aquilo com o qual eu fui formada. E não é só um acreditar, é um vivenciar mesmo porque eu coloquei em prática na sala, aquilo que eu aprendi.

Aí, isso no ambiente de formação é bacana, a fala de outras pessoas também. Eu lembro de uma cursista que dizia: “Nossa eu até achava que alfabetizar com texto dava certo, só não imaginava que pudesse ser tão rápido.” Porque as pessoas tinham essa ideia de que dava sim. Mas eu lembro de uma pessoa falar assim: “Ah porque com o método alfabetização tradicional, em maio meu aluno está lendo. Com texto ele vai levar um ano, dois anos para aprender.” Eu falei assim que não. Que o texto bem trabalhado um trabalho sistemático da alfabetização, dá retorno também.

A minha base foram os cursos de formação. Como alfabetizadora, eu sou fruto dessa formação. Então, eu falo porque acredito, e eu acredito porque eu vivi.

⁷⁴São João de Meriti

TRAJETÓRIA DE VIDA DE LUIZA: NOVA IGUAÇU E A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Meu nome é Luiza tenho 34 anos, vou fazer 35 em breve. Sou professora, formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Trabalho com pedagoga, como técnica de assuntos educacionais aqui na Prefeitura de Nova Iguaçu, na Secretaria de Educação. E sou professora de formação, professora dos anos iniciais. Na prefeitura, desde 2009, já transitei por algumas funções dentro escola. Já fui orientadora pedagógica, já fui secretária escolar, dentro da escola. E agora na Secretaria de Educação, no setor pedagógico.

[Pausa porque passou um carro de som]

Eu participei do PNAIC, do Mais Alfabetização e do Tempo de aprender. Tive a experiência como formadora do PNAIC, foi bem no finalzinho do PNAIC, próximo do fechamento do pacto. E foi muito produtivo. Acredito que tenha sido muito importante para as professoras também. Apesar depois do programa não ter tido continuidade, em Nova Iguaçu, nós construímos uma equipe muito forte e potente de formadoras. Então, a rede se preocupou bastante com isso. nós passamos por um processo seletivo, até termos sido escolhidas e depois do processo seletivo, teve uma organização de encontros. Cada uma de nós, como formadora tinha uma turma e essa turma seguiu conosco por determinado período e nós desempenhávamos o trabalho de formação continuada com essas professoras. Com base na questão na questão de temas que são centrais e importantes para a prática alfabetizadora em sala de aula e dentre esses a gente falou sobre letramento, a gente falou sobre o sistema de escrita alfabético, nós conversamos sobre as práticas que elas já desempenham, a “leitura deleite” e outros pontos da prática pedagógica e isso proporcionou um encontro mesmo, foi um encontro de pares. Nós formadoras e as meninas que são professoras da rede, elas juntamente assim construíram muitos saberes, muitos conhecimentos ali. Muitas práticas significativas. Até hoje eu tenho contato com algumas. E isso era PNAIC. Elas traziam para nossos encontros formativos, atividades que elas haviam feito com as crianças e a gente pensava sobre essas atividades e pensávamos outras possibilidades de atividades. Era um momento de valorização do trabalho delas, um momento de pensar sobre práticas. Eu acredito muito nisso, acho que é um caminho para a formação de professores seja ela inicial ou continuada é sempre um caminho muito importante para a gente pensar nessa educação por esse viés. Então, o PNAIC foi algo muito importante na minha vida, enquanto formadora e eu acredito que foi também para as participantes mesmo, para as alunas. Porque a gente conseguiu perceber um pouco da rede, porque nós tínhamos a rede toda.

[Pausa por problemas com a gravação]

No PNAIC eu tive uma experiência como cursista em outra prefeitura. Em Belford Roxo, porque eu tinha matrícula como professora. Porque atualmente eu exerço mais a função de professora em Belford Roxo, por conta de em Nova Iguaçu eu atuar mais na orientação pedagógica. Então, eu tive experiência por lá. Eu fui cursista do PNAIC em Belford Roxo. Foi bem positiva a minha experiência no primeiro ano do PNAIC. Depois tivemos alguns problemas nos encontros [inaudível] trocas de formador, enfim, algumas coisas que não foram tão agradáveis, enquanto eu participei como cursista.

Em Nova Iguaçu, o programa foi direcionado aos professores de 1º, 2º e 3º de escolaridade e que eu me lembre não foi direcionado aos orientadores. Na verdade, nós [orientadores] estávamos como formadores. [inaudível] A gente passou nesse processo seletivo [inaudível]. Então, na minha turma eu não me lembro de ter [orientadores como cursistas]. Teve a publicação de um edital, com critérios, como ter Pedagogia. Eu não me lembro ao certo, mas esse critério eu me lembro, que tinha que ter experiência em Educação e tinha que ter essa prática. Então quem montou esse processo seletivo, pediu para enviar esses comprovantes. Resultado desse processo seletivo foi publicado depois. Depois o

resultado foi publicado e aí a gente começou a participar das reuniões para nos tornarmos formadoras da rede, do programa.

[A entrevista foi pausada por problemas de conexão]

O Mais Alfabetização foi uma experiência diferente. O Mais Alfabetização eu vivenciei o programa estando na SEMED como técnica em assuntos educacionais, foi no ano de 2018. O Mais Alfabetização ele veio no governo Temer, logo depois do golpe e ele se concentrou já com o trabalho com 1º e 2º ano. Uma mudança do PNAIC que nós tínhamos uma abrangência até o 3º e no Mais Alfabetização apenas 1º e 2º porque já tinha uma determinação. Nós já tínhamos recebido portarias de que a alfabetização deveria ser concluída até o 2º ano e tendo como base essa informação que havia sido passada pelo Governo Federal, foram algumas mudanças implementadas no Governo Temer, veio o projeto Mais Alfabetização.

O Mais Alfabetização, ele representa a entrada de um novo ator que é o assistente de alfabetização na sala de aula. Então, os municípios receberam um repasse de verba para a implementação do programa e esse repasse de verba era do PPDE mesmo, o “Dinheiro Direto na Escola,” então, os diretores com essa verba, eles deveriam pagar os assistentes de alfabetização e a compra de materiais. Esses materiais eram referentes a... o valor era para ser gasto na compra de folhas, tinta, jogos, quaisquer materiais que pudessem ser comprovados como sendo de uso pedagógico. Para esses fins. O Mais Alfabetização é desempenho do trabalho da professora, professor alfabetizador, com os assistentes. E aí forma publicadas várias portarias com essas determinações, pagamento, cada escola tinha um cálculo de acordo com um número de alunos e de turmas informados no censo anterior. Então para ficar um pouco mais claro: O programa deu início em 2018, então o cálculo foi feito em cima do censo de 2017. Isso causa uma certa disparidade, porque o valor que é recebido e a quantidade de turmas que podem ser atendidas não estão de acordo com a realidade do ano letivo. Isso aí era claro. Nesse sentido, a Secretaria teve que entrar em ação para esclarecer isso para as escolas, porque era um programa novo. Então causou um certo desconforto. Então por exemplo, se em 2017 a escola tinha duas turmas de 1º ano esse repasse de verba era calculado em cima dessas duas turmas, mas em 2018 a escola montou mais uma turma de 1º ano, então essa turma não era assistida. Enfim, então essas coisas geraram uma série de dúvidas porque o repasse de verba e acontece até hoje, até com o novo programa ele acontece em cima de um censo anterior, então essa já é uma questão complicada para escola. Porque quando é feita chamada para o assistente ele entra em regime de voluntariado então tem que ser uma pessoa da comunidade, preferível, que seja uma pessoa da comunidade, porque o valor era realmente de ajuda de custo de alimentação e transporte. Então não é um salário, não existe vínculo empregatício. Então pessoa ela precisa ter disponibilidade de horário, ela precisa morar próximo, para que não seja algo muito cansativo, enfim, e ainda precisa ter a experiência em alfabetização, para poder de fato atuar como assistente. Tudo isso veio sendo colocado na portaria do Mais Alfabetização e se construiu assim em 2018 e 2019, dessa forma.

Não existe repasse de verba da Secretaria para escolas. O repasse era direto do Governo Federal para os diretores via PPDE. A Secretaria ela atua enquanto mediadora desse diálogo. O valor era um valor fixo para todo território nacional. Eu me referia a questão do Governo Federal, porque nesse sentido a prefeitura, ela não entra, ela não faz frente. O Governo Federal faz um repasse de verba que é o mesmo em todo território nacional. Então, as escolas vulneráveis recebiam 300 reais por turma, e as escolas que são consideradas não-vulneráveis elas recebem o valor de 150 reais por turma, isso o assistente. E essa classificação de vulnerável e não vulnerável também é determinada pelo governo federal. O governo federal faz um cálculo em cima de dados coletados do IBGE e o censo. Então em cima desses cálculos eles classificam as escolas em graus de vulnerabilidade social. E aí, a escola se encaixando nesse determinado grau de vulnerabilidade, ela recebe o assistente atua nessa escola recebe o valor de 300 reais por turma trabalhada. Então se ele trabalha em 4 turmas ele vai receber ao final um auxílio de R\$ 1,200,00 e assim sucessivamente. Dependendo da disponibilidade [professores] poderiam ser assistentes sim.

[A entrevista foi pausada por problemas de gravação]

Existiu uma publicação que [limitava] em não-vulneráveis em até 8 turmas e vulneráveis até 6, no turno mesmo. Além de ter um encaminhamento e isso tudo foi repassado. Como e falei para você a Secretaria trabalhou com esse repasse de informações, essa mediação. Então, o governo federal publicava as portarias e nós enquanto Secretaria tínhamos que replicar essas informações para escola. Então, outra publicação que foi importante, foi a respeito da atuação dos assistentes. Então, os assistentes deveriam atuar por duas horas nas escolas vulneráveis, com a turma. Duas horas por dia, totalizando 10 horas semanais. E nas escolas não-vulneráveis atuaria por uma hora na sala de aula, totalizando 5 horas semanais. Então, por isso a quantidade máxima de turmas, se não acabaria extrapolando as horas possíveis de atuação dentro do período que a gente tem por dia. Então foi funcionando assim. Enquanto Secretaria, porque lá eu estava no setor pedagógico, essa foi a minha experiência, como mediadora dessas informações do MEC para as escolas. Só retomando, as escolas receberam o repasse de verba, mas todas as informações referentes ao funcionamento do programa, foram repassadas pela Secretaria de Educação. Então, nós não atuamos com o repasse. O repasse acontecia governo federal-escola via do PDDE. Assim como a prestação de contas também, a escola faz a prestação de contas desses valores com o PDDE que é um programa federal, então faz uma prestação de contas diretamente com a prefeitura, mas fazendo a referência ao governo federal, com documentações próprias. Então nós enquanto Secretaria, atuamos com essas mediações de dizer como os assistentes iriam trabalhar, uma hora ou duas horas por dia, dependendo se a escola era vulnerável ou não. A atuação sempre em sala de aula, com o professor alfabetizador. Então, a professora alfabetizadora atuando em sala de aula com o assistente de alfabetização auxiliando nesse processo.

[Nova Iguaçu] tinha um quantitativo pequeno [de escolas vulneráveis]. Um quantitativo pequeno e em diferentes URGs, diferentes regiões do município. Eu acredito que em 2018 e 2019, porque isso mudou, essa classificação de vulnerabilidade vai sendo alterada e as escolas não recebem aviso prévio. Então, eu acredito que entre 2018 e 2019 nós tínhamos 10 escolas, não eram muitas escolas. Eu acredito que tínhamos cerca de 120 escolas. Porque nós não temos nenhuma escola que atendam apenas o segundo segmento. Então todas as escolas participaram do programa, só não participaram as EMEIS e as creches.

As EMEIS são as escolas específicas para o atendimento de educação infantil e aí cada Secretaria dá o seu nome. Em Nova Iguaçu tem esse nome EMEI, elas vão sendo criadas por necessidade da comunidade e os vínculos que a prefeitura vai fazendo com os com a comunidade mesmo com espaços. Alguns espaços são comprados, alguns eles arrumam cessão. Enfim, aí são outras tantas burocracias. Mas conforme vai sendo estudado que aquele território, não possui nenhuma escola específica de educação infantil, vão sendo construídas as EMEIS ou vão sendo abertas as EMEIS conforme a necessidade. [Essas escolas] atendem crianças de até 5 anos. Só que algumas escolas de ensino fundamental algumas possuem a educação infantil. A gente não educação infantil na rede acontecendo apenas em escolas de educação infantil, elas acontecem também em escolas do ensino fundamental. Eu não tenho informações mais precisas porque não trabalho no setor de educação infantil. Mas as creches atendem crianças até três anos e as EMEIS a partir dos 4 anos.

[Outra interrupção na gravação]

Essa classificação [de vulnerável ou não-vulnerável] ela era do governo federal também. E as escolas só perceberam essa classificação através do repasse de verbas. Isso é importante salientar. Elas não sabiam disso. Elas descobriram isso, através do repasse de verba, porque algumas receberam 300 reais por turma, e outras 150 reais por turma. O cálculo é feito assim.

Em Nova Iguaçu, [os assistentes] foram mais pessoas da comunidade. Pessoas que tinham esse vínculo já com a escola, por outras programas, porque teve antes a “Mais Educação”⁷⁵ com regime de

⁷⁵ Foi um programa federal de implantação da escola em tempo integral

oficineiros, algumas oficinas eram ligadas a alfabetização. Então algumas escolas já tinham essas pessoas. Então essas pessoas já participavam do cotidiano. [O Mais Educação] era um programa anterior do governo Lula, governo Dilma, mas não especificamente para a alfabetização. Era programa voltado a questão do horário integral nas escolas. E aí para manter essas crianças na escola em tempo integral havia o repasse de verbas para o pagamento de oficinairos, e esses oficinairos desenvolviam trabalhos pedagógicos. E aí ligados ao corpo, a parte cognitiva também, enfim... Também era regime de voluntariado. Então o Mais alfabetização, bebeu dessa fonte de regime de voluntariado. Se é que a gente pode fazer uma alusão, na questão burocrática para a escola era isso. As escolas se sentiram confortáveis porque os documentos a serem preenchidos para o regime de voluntariado eram semelhantes ao do “Mais Educação.” Contudo, o Mais alfabetização ele tinha linhas próprias de atuação de assistente em sala de aula, específico para o 1º e 2º ano, apenas para o trabalho com alfabetização. Nesse sentido, ele se diferencia completamente do “Mais Educação.”

O feedback que nós tivemos [sobre o programa] em Nova Iguaçu foi positivo. Nós tivemos um diálogo mais com o diretor. Os diretores se sentiram muito aliviados em receberem mais uma pessoa na escola para atuar, nesse sentido, com alfabetização. Mas, o feedback com os professores de fato nós não tivemos. Eu não me lembro de um registro, de por exemplo um mural onde os professores pudessem colocar. Isso é até uma fragilidade do programa. Nós, enquanto Secretaria não criamos esse diálogo com os professores para colhermos essas informações. O que eles acharam. Nós tivemos, sim, contato com os professores da rede com os assistentes e eles avaliaram o programa, mas agora conseguir precisar para você um percentual de professores que avaliaram como sendo positivo, ou regular e tecer aqui o motivo pelo qual eles realizaram essa avaliação não consigo dizer. Mas o que nós tivemos enquanto direção é um alívio. Receberam bem a ideia de ter alguém dentro da sala de alfabetização, foi algo positivo.

O Tempo de Aprender ele é muito semelhante na questão burocrática e organizacional com o Mais Alfabetização. Quando digo isso, eu digo a respeito ao repasse de verbas, a questão classificação das escolas como vulneráveis. O valor continua sendo o mesmo pago para os assistentes, inclusive o termo “assistentes de alfabetização” também continua sendo utilizado. Então, me parece que o governo federal usou a mesma base. Ele alterou, no sentido, burocrático ele alterou apenas o nome. De “Mais Alfabetização” passou a ser tempo de aprender. Isso no quesito burocrático. É importante ressaltar que é no quesito burocrático as coisas permaneceram do mesmo jeito. Isso é importante também, acho até que foi mais confortável para os diretores. Porque toda vez que muda o governo, muda o programa, muda tudo e todo mundo fica perdido. Nesse sentido, os diretores perceberam como sendo algo que eles já dominavam. Como a Secretaria vinha fazendo um trabalho com o “Mais Alfabetização” quando o “Tempo de aprender” surgiu dizer para esse diretor que a questão burocrática continua a mesma, foi um alívio. Ficaram confortáveis nesse sentido.

Agora a questão pedagógica do “Tempo de Aprender” é outra. O Programa Tempo de Aprender apareceu para gente assim que governo Bolsonaro assumiu. O governo Bolsonaro assumiu e uma ação para alfabetização começou a ser desenhada com o “Tempo de Aprender.”

Teoricamente é um programa que causa uma ruptura. Se a gente for mergulhar no viés pedagógico do programa, consultar as bases do programa, a gente vai perceber que o governo federal criou uma nova plataforma. Existe uma plataforma específica para falar de alfabetização no país. E dentro dessa plataforma o tempo de aprender ele tem um destaque. É o programa “carro-chefe” da alfabetização. Do setor de alfabetização do governo federal.

Então foi anunciado para nós, após a posse do atual governo de que esse programa de fato direcionaria as ações das Secretarias. Isso aconteceu. Isso aconteceu com as “lives” porque é assim que o governo federal repasse as informações do Tempo de Aprender, diferente do “Mais Alfabetização” que nós não tínhamos “lives” o atual governo faz muitas “lives.” Ele faz “lives” para tratar de toda e qualquer temática da Educação, inclusive do “Tempo de Aprender.” E aí são lives bem extensas com a participação de todos os setores do MEC que dialogam com a Alfabetização, enfim... A

partir dessas lives, as redes municipais, a nossa rede, descobriu que o Tempo de Aprender, ele iria direcionar as ações de alfabetização. E aí, quando eu falo isso eu digo dos cursos. Então o AVAMEC foi uma plataforma criada pelo governo federal atual e dentro do AVAMEC o professor faz uma inscrição com o CPF, com base nas suas informações pessoais. E ele tem acesso aos cursos de aperfeiçoamento. Esses cursos todos perpassam pelo que o governo atual acredita como sendo alfabetizar com base nos conhecimentos científicos, com base científica. Se a gente for averiguar o que de fato eles estão colocando nesses cursos, o curso tem a ver com o método fônico. Essa é uma defesa, inclusive do governo. Isso foi algo muito forte assim que o programa surgiu. Que nós tínhamos isso, isso oi até uma pressão que nós vivenciamos enquanto Secretaria, porque nós tínhamos que nos aprofundar. Tudo bem, surgiu o programa, a base burocrática era a mesma, mas a base pedagógica mudou. Então, o que mudou? Porque nós sabíamos que em algum momento nós íamos ter que dialogar com esses professores. E os professores são insurgentes, então eles iriam várias perguntas. “O porquê que o programa surgiu, por que temos que fazer assim, por que o assistente tem agir “assado.” Então, nós enquanto Secretaria, eu digo, nós porque eu não atuo sozinha, tem outras colegas atuando no programa. Então nós começamos a ler as portarias, vamos ver como é o programa, vamos participar das lives, enfim... E assim fizemos. E aí descobrimos que de fato o programa Tempo de Aprender vinha com cursos específicos, de oferta para os professores, a distância. Todas as ofertas on-line, nessa plataforma AVAMEC e o curso principal tem um direcionamento para o método fônico.

Bem, fomos atravessados pela pandemia. E aí a pandemia, o programa teve que ser interrompido, até o momento da pandemia o que nós tínhamos conseguido fazer era passar para o diretor a questão burocrática. Esse diretor entrar novamente com esse assistente na escola, através de um novo programa. Quando nós iríamos iniciar as intervenções de caráter pedagógico do programa veio a pandemia. E aí com a pandemia não houve programa. [Houve uma pausa de quase dois anos no programa] e agora é que nós retomamos. Houve um repasse de verbas novamente nas escolas.

Existe um curso para o assistente na plataforma. É condição de que ele realize o curso. Ele precisa realizar o curso para estar atuando como assistente. [No Mais Alfabetização] isso [de realizar os cursos] não está escrito enquanto prerrogativa nas portarias. Está escrito que é importante. Tem lá as informações de quais são as atribuições do assistente. Então, ele tem que atuar do 1º ao 2º ano dando esse apoio ao professor alfabetizador e participar das formações oferecidas pelo governo federal. Isso vem escrito lá, mas, não diz que é condicionante. “Você só vai receber valor de voluntariado se você fizer o curso.” Não está escrito isso lá. Está escrito que que uma das atribuições é que ele procure também manter seus processos formativos atualizados.

E o governo federal implantou o curso principal, e nós estamos trabalhando com isso como sendo algo importante e ressaltando isso aos diretores. Contudo, a Secretaria não tem forçado aos professores a atuarem com o método fônico. Isso não acontece. O programa tem uma lacuna. Lendo a portaria ele deixou algumas rupturas e essas rupturas, nós temos trabalhado em cima disso. E aí, quando eu faço essa fala, eu faço essa fala como professora alfabetizadora também. Ele traz a política de alfabetização, a PNA, como sendo uma base para o programa. E a política ela está bem alinhavada ao método fônico, mas nós enquanto secretaria não temos forçado, ou imposto nada aos professores. Os professores continuam alfabetizando, como eles alfabetizavam, já antes do programa, inclusive com conhecimentos de programas anteriores. Os assistentes de alfabetização, ele atua como como um mediador nesse processo e ele atua com base no conhecimento desses professores, então eles não atuam sozinhos. Então, os assistentes estão fazendo de fato esse trabalho de auxílio ao professor alfabetizador em sala de aula. Mas, nós dissemos para eles que tem que agir, “assim ou assado” em função desse método. Disso, nós nos furtamos, eu não, não fizemos esse movimento em Nova Iguaçu.

Mas, existe sim pelo governo federal a necessidade de fazer esse curso, o curso principal do “Tempo de Aprender.” Eles fazem a inscrição, eles se inscrevem na plataforma. Eu não me lembro da carga horária exatamente, mas não é algo grande. São sessões pequenas, e aí concluindo o curso, os diretores informam que os assistentes concluíram.

O PNAIC diálogo. O Mais Alfabetização eu poderia usar a palavra troca. Eu vou explicar. As trocas pedagógicas pensando na relação entre o assistente de alfabetização e professor alfabetizador. Ali ocorrem trocas e é uma corrente formativa importante. Principalmente pensando, que alguns assistentes estão em processo formativo nas universidades como pedagogas, ou fizeram o curso normal. Então, são trocas importantíssimas, aprender alfabetizar alfabetizando. Então, fica entrelaçamento. O “Tempo de Aprender” é ruptura. Porque nós vínhamos de um movimento crescente, de um acumular de formações que caminhavam juntas. E o “Tempo de Aprender” trouxe uma ruptura, apesar de que... eu acho que eu vou substituir ruptura. Está vendo que eu estou confusa..., Mas, eu acho que confusão é ótimo, põe a gente par pensar. Eu poderia usar a palavra resistência, para o Tempo de Aprender. Digo resistência, por vários fatores, porque resistência também no sentido de pensar nossa prática a partir de uma proposta imposta. Foi falado que as Secretarias se colocavam assim, acho que os professores também porque eles participam dos cursos e eles pensam sobre esse caminho. O que está sendo colocado e posto no curso, eles [os professores] pensam se isso de fato acrescenta ao curso das coisas. Então, também é um momento de pensar os seus processos formativos. O que o “Tempo de Aprender” está trazendo, o que isso acrescenta. Então ficou como? PNAIC, diálogo. Mais Alfabetização entrelaçamento. E Tempo de Aprender, resistência.

Olha teve uma coisa que aconteceu no PNAIC e aí depois eu conto do Mais Alfabetização também. No PNAIC, foi a minha primeira experiência como formadora. Eu já tinha uma experiência enquanto orientadora pedagógica. E aí como orientadora pedagógica, eu já fazia os encontros, grupos de estudos e tal..., mas, é diferente você fazer isso com um grupo que está com você há um tempão. E quando você faz isso com um grupo novo, professores que foram organizados de maneira aleatória, você não conhece aquele grupo. E aí quando você está fazendo formação, C. sabe bem, a gente sente o terreno, a gente vai percebendo através dos olhares, do jeito, se você está sendo bem recebida, ou não. Se a sua fala precisa tender mais para uma direção ou outra, até você conseguir de fato abordar a temática que você se propôs. Então, a gente lança mão de uma série de estratégias que ficam ocultas a quem está assistindo. Ocultas, ou não. Enfim... E eu gosto muito de ser dinâmica, então eu fiz várias dinâmicas ao longo do PNAIC. Mas teve uma dinâmica que eu não fiz. E aí isso me marcou. Porque eu tenho uma amigona, que hoje a gente está lá na Secretaria de Educação trabalhando, e ela disse assim: “Luiza, vamos fazer uma dinâmica?”. Porque assim, isso é importante ressaltar, nós formadoras, nós dividíamos. Nós organizávamos por ano de escolaridade, eu estava no segundo ano. E aí quem estava no segundo ano, a gente estava no mesmo dia, a gente organizava as apresentações da mesma maneira. Para que também para que todas as cursistas do segundo ano saíssem, pudessem dialogar com a mesma temática. Isso era algo que já era proposto pela Secretaria de Educação, enfim... e ela disse: “Vamos fazer uma dinâmica para fechar!” E eu sempre muito feliz em fazer dinâmica, mas eu me senti meio insegura porque a dinâmica era muito louca. Era assim, ela queria que as meninas, porque o grupo era feminino, que as meninas todas, cada uma levasse um item para fazer um sanduiche coletivo. Só que elas [as cursistas] não sabiam que ia rolar um sanduiche coletivo. Pensa comigo? Eu também fiquei um pouco desesperada, porque eu fui pensando em todos os processos... E isso antes da pandemia. Gente, como é que eu vou colocar tudo isso na mesa, como é que cada uma vai levar uma coisa. Eu sou meio sistemática. E ela assim, sabe: “Vamos fazer!” E aí, enfim, onde seu estou querendo chegar com isso... Cada cursista ia ter que levar um item para montar o sanduiche. E na hora, ela iria distribuir a luva e a touca, e elas teriam que entrar com “mão na massa”. Entende onde a dinâmica ia chegar? Com a mão na massa, com a construção coletiva. Enfim... e o lanche seria realmente compartilhado. Ela queria fechar, ela tinha essa intenção de fazer assim. Só que quando eu ouvi eu achei aquilo muito lunático, eu pensei cara isso vai dar muito errado. Isso não vai dar certo. Eu falei que eu não estava me sentindo confortável. Pois bem, eu não fiz o lanche compartilhado. E aí estou aqui para relatar minha frustração. Porque eu não fiz o lanche, porque eu não acreditei na proposta. Quando eu entrei na sala dela, estavam todas muito felizes. E elas tinham entendido o que a formadora quis fazer. Ela quis fechar o encontro dizendo: “Nós estamos aqui para uma construção coletiva, para algo que a gente está pensando etapa por etapa. E no final o saldo é a gente se deliciar, é o deleite. É nós estarmos depois de um trabalho coletivo, degustando isso.” Cara, foi fantástico e eu não fiz. Foi um marco. Eu fiz um lanche compartilhado, igual todo mundo. E não fiz o sanduiche. Mas, olha eu lavei minha alma depois porque eu fiz isso na escola. E assim, banqueei a bonita, fingindo costume, mas eu queria lembrar

dessa proposta. E ela é fantástica! Se você tiver alguma formação que for fazer, faça porque todo mundo se sente muito feliz depois que você faz o fechamento. Porque que você escolheu fazer o lanche dessa maneira. Ai você faz o fechamento e as devidas contextualizações e todo mundo curte muito. É um bom fechamento. Isso foi no PNAIC.

E do Mais Alfabetização eu tenho a memória do meu filho. Entrei para desempenhar Mais Alfabetização lá na SEMED, direcionar junto com a equipe. Eu descobri que eu estava grávida, teve o marco também do mestrado. E eu dei as reuniões, essa primeira reunião com um barrigão. Está até na foto. Então o B., veio nesse tempo de Mais Alfabetização. Ele não veio no “Tempo de Aprender.” E foi muito legal, foi muito bacana. Um marco pessoal sobre a minha vida profissional. E eu fiquei indo à Secretaria de Educação de barriga. Até que nós, fizemos a pausa para licença maternidade. Mas, é isso. Eu acho que são memórias muito bacanas de reviver, de recuperar. Do Tempo de Aprender eu ainda não construí nenhuma memória, assim recente. Acho que até por conta da pandemia, do pouco diálogo que nós tivemos com a escola até então. Então ficou difícil de dizer uma memória. Todas as que vem, vem encharcadas de preocupação com a questão da Covid.

O programa mais interessante e mais relevante, eu acredito que foi o PNAIC. Porque eu acho faltou ao “Mais Alfabetização” o viés pedagógico, formativo. Acredito que os assistentes necessitavam e ainda necessitam, já que o Tempo de Aprender traz os assistentes novamente, necessitando dessa capacitação, dessa formação. Que vinha dizendo lá nas portarias, estava dizendo que teria formação para os assistentes, contudo isso não aconteceu, no Tempo de Aprender. No “Mais Alfabetização aconteceu. Nós fizemos encontros secretaria oportunizou, encontros sim com assistentes de alfabetização. [Quem deu essa formação] foi a equipe da Secretaria. Foi no período que eu estava de licença.

Eu acredito que eu ainda não tenha pontuado o Mais Alfabetização no caráter pedagógico. O Mais Alfabetização teve um ponto importante que foi a questão avaliativa. A questão avaliativa foi muito mais importante para o programa do que os encontros formativos. O PNAIC tinha um viés formativo. O Mais Alfabetização, ele veio com um viés avaliativo [O foco das formações eram] os assistentes e como as crianças estavam progredindo na alfabetização. Essa era a base importante do Mais Alfabetização.

Então, as provas elas eram publicadas, eram postadas através do sistema CAEd e os professores tinha que alimentar o sistema com o nome dos alunos, com o total de acertos. Isso é uma marca do “Mais Alfabetização”. Ele teve essa marca avaliativa. Depois a devolutiva para as escolas, nós demos as devolutivas para as escolas a de como elas estavam se saindo. Mas, não houve continuidade. [inaudível]

Nós já tínhamos desenhado que se houvesse a continuidade do programa. Nós Secretaria atuaríamos nesse sentido, de dar um respaldo a escola. De pensar com a escola quais práticas poderiam ser desenhadas para o avanço dos alunos. Contudo, veio o Tempo de Aprender e o Plano Nacional de Alfabetização e vieram novas linhas para pensar a alfabetização no país. O Mais Alfabetização teve esse caráter avaliativo. Então eu acredito que o PNAIC é o que mais somou pelo caráter formativo.

Antes dos programas, eu vim de uma universidade federal, e aí eu fiz Pedagogia nessa universidade e a gente dialogava com a alfabetização e o letramento atrelados esses dois conceitos. Então quando eu me deparei com a oportunidade de cursar o PNAIC, as ideias dialogavam completamente. Então eu me senti contemplada pelo programa enquanto cursista. Depois, com a oportunidade de ser formadora em Nova Iguaçu, eu tive o deleite de estar conversando com elas e escutar o que elas pensavam sobre alfabetização. Então, o programa PNAIC dialogou diretamente com aquilo que eu já pensava a respeito de alfabetização e letramento, como sendo dois conceitos indissociáveis. Eu não acredito pensar alfabetização, principalmente hoje na nossa sociedade, nesse mundo tecnológico, de letras e palavras espalhadas por tudo, conseguir pensar nesse processo de alfabetização longe do letramento. Então o

PNAIC foi muito confortável, foi um espaço realmente de expandir os conhecimentos e de pensar com as meninas, com professoras cursistas, como a gente pode estar desenhando isso na prática.

Quando o Mais Alfabetização surgiu é lógico que a gente ‘puxa sardinha’ para o nosso lado. Não vem nada nos prendendo, nenhum referencial, nada que pudesse nos engessar, então a gente continua pensando em alfabetização e letramento como conceitos indissociáveis e assim a gente fez na rede. Então, também não percebi nada que pudesse me colocar em uma situação em que como a que eu me senti no começo do “Tempo” [Tempo de aprender] que entrou em choque.

E aí o “Tempo de Aprender” também como eu disse anteriormente quando você pediu as palavras, falei primeiro ruptura depois eu falei resistência. Porque é isso. O professor ele se vê frente a situações que ele precisa pensar. Pensar sobre os conceitos que se apresentam, sobre as forças ideológicas que se colocam e como ele precisa se posicionar enquanto professor. Firmar posição como o Nóvoa⁷⁶ diz. E eu também fiz esse movimento. Então, chegando o “Tempo de Aprender” se apresentou como programa oficial federal, eu pensei também como a gente poderia estar desenhando isso na rede. Pensando nessas ranhuras aí que existiam nas portarias. Acho que ele ser tão diferente, foi importante a gente fazer uma leitura crítica, ideológica. É importante para mim também para pensar nos conceitos que eu estou tecendo sobre alfabetização no momento.

⁷⁶ Antonio Nóvoa pesquisador português de relevo sobre a formação de professores.

APÊNDICE 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO IE - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PPGEDUC-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezadas Senhoras,

Meu nome é Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema Alfabetização e Letramento, no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Esta pesquisa compõe a minha tese doutorado realizada no PPGEDUC/UFRRJ, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Bastos de Azevedo. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso. Esse projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, sendo avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Nova Iguaçu. Situado a Av. Abílio Augusto Távora, 2134, Nova Iguaçu – RJ – CEP 26260-045. A realização desse projeto justifica-se em cartografar um trecho significativo dos processos históricos do letramento escolar em Nova Iguaçu por meio de narrativas de professoras que participaram ativamente dos Programas Federais de Formação de Professores Alfabetizadores desenvolvidos no município. Pontuamos que sua participação poderá contribuir para a compreensão dos processos históricos do letramento escolar, sendo bastante significativa. Por isso é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- Fica esclarecido que ao aceitar esse convite, você será convidado a revisitar memórias de sua trajetória profissional no município o que poderá gerar algum desconforto. Assim, asseguramos aos participantes o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta e ausentar-se a qualquer tempo da pesquisa em desenvolvimento sem qualquer penalização ou ônus. A sua participação é totalmente voluntária, podendo se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento.
- Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa, A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para sua orientadora.
- Informamos que partes do que for dito durante as entrevistas serão usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização.
- Informamos também que os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na tese de doutorado, preservando sempre a identidade dos participantes;

- Fica, também, evidenciado que a participação é totalmente voluntária e isenta de quaisquer despesas, contudo, a Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV.3) define que “os participantes da Pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na Pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa”
- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: () **SIM, desejo receber cópia do relatório final.**
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, produção de documentários desde que seus dados pessoais não sejam fornecidos:
 () **SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU**
 () **NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.**

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível): _____

Tels: () _____

Email: _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR

_____, ____/____/____.