



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

NEURILENE MARTINS RIBEIRO

**HISTÓRIAS CRUZADAS DE PROFESSORES:
memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais**



**Salvador-BA
2014**



Salvador-BA
2014

NEURILENE MARTINS RIBEIRO

**HISTÓRIAS CRUZADAS DE PROFESSORES:
memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito para a titulação de doutora em Educação e Contemporaneidade.

Linha de pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientador: Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB

**Salvador-BA
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R484 Ribeiro, Neurilene Martins.
Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais/ Neurilene Martins Ribeiro – Salvador. 2014.
361f.

Orientador Dr. Elizeu Clementino de Souza

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

1.Formação docente. 2 Histórias de vida.3.Ruralidades 4.Letramento

CDD 370.71

Termo de Aprovação

Neurilene Martins Ribeiro

HISTÓRIAS CRUZADAS DE PROFESSORES: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais

Tese apresentada em 11 de abril de 2014 como requisito de obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, vinculada à Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, e ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, pela seguinte banca examinadora:

Elizeu Clementino de Souza (Orientador)
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia/ Universidade de Lisboa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Maria da Conceição Passeggi
Doutora em Linguística Geral, Université Paul Valéry Montpellier 3, França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Daniel Hugo Suárez
Doutor em Educação, Universidade de Buenos Aires
Universidade de Buenos Aires - UBA

Christine Delory-Momberger
Doutora em Educação
Universidade de Paris 13-Nord

Verbena Maria Rocha Cordeiro
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Aos amores da minha vida:
aos meus pais Antonio Ribeiro da Silva e Arabela Martins da
Silva cujos sonhos de letramento tramam sentidos da minha
existência, “amores perfeitos”;
à Arthur Ribeiro Alves, Gabriela Ribeiro de Almeida e Mariana
Ribeiro de Almeida, “amores eternos”;
à Jonilton de Souza Alves, “amor a qualquer hora”.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Elizeu, pela participação decisiva na minha vida. Devo a você a insurgência de uma doutora na família Ribeiro. (E onde tem uma haverá de ter mais). Nunca mais se ouvirá dizer, nessa linhagem, de mulheres, homens e crianças sem as letras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, pela itinerância de ir onde o professor está, nessa Bahia de tantas ruralidades. Nesse Programa, vivi sentidos de Universidade, Nação e Solidariedade.

Ao Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral de Pesquisa/GRAPHO-UNEB, lugar de afetos, do qual guardei as “gentes do mar” e “ser de algum lugar”, com minhas queridas Ana Sueli e Jussara. Queridos doutorandos e mestrandos, com vocês é doce a travessia.

Às professoras Verbena Maria Rocha Cordeiro, Maria da Conceição Passeggi, Jane Adriana Vasconcelos Rios e ao professor Daniel Hugo Suárez, que construíram uma rede de proteção a essa pesquisa no âmbito de dois exames de qualificação. E foi assim que eu me joguei, completamente, nessa aventura com balseiros, acompanhantes e outros pesquisadores.

A CAPES pelo apoio à pesquisa na educação básica.

À Secretaria de Educação Municipal de Iraquara que ofereceu abrigo e conforto para o ateliê da pesquisa, ao longo de três anos: lá nunca nos faltou nada.

A Simone Pinto e Cláudia Rocha, secretárias da educação municipal de Iraquara, que atuaram dentro de um regime de colaboração responsável e amoroso.

A Cleide Passos e Aline Silva que, nos bastidores, assumiram aspectos administrativos e logísticos da gestão de professores em ateliê. Vocês, juntamente com as demais educadoras da equipe técnica de Iraquara, nos cobriram de bênçãos.

Ao Sr Sizinho que, nas manhãs, bem cedinho, transportava-me, sempre com muita delicadeza, de Seabra para Iraquara, com aquela boa conversa sobre as histórias da educação local.

À Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP, de Salvador, pelo acolhimento da funcionária pública doutoranda em pleno voo. Agradeço a Gilmária Cunha pelos arranjos para viabilizar o doutorado sanduiche na USP e a Ailda Damasceno, pelo apoio à pesquisa na viabilização das viagens, rumo ao ateliê.

Às minhas queridas companheiras do Programa Salvador Cidade das Letras, no qual ser doutora é, sobretudo, ser gente popular. Érica, Nolyene, Tereza e Anuska, vocês foram companheiras valiosas nessa longa caminhada.

À Revista Nova Escola, por já difundir conhecimentos dessa pesquisa na coluna *Neury responde*. Agradeço a você, Regina, por essa confiança e pela amizade.

A Francisco, gestor do Hotel Chapada, pelos acolhimentos nos tempos de trânsito, rumo ao ateliê.

Aos educadores do Território do Projeto Chapada, pelo trabalho, sério e incondicional, realizado pelo direito de aprender na escola no qual se inscreve essa pesquisa.

Ao Instituto Chapada, pelo fortalecimento de redes colaborativas em prol da educação na região da Chapada Diamantina, no qual destaco a itinerância de Cybele Amado.

À Faculdade Unijorge, por acolher a nova professora de Pedagogia. Destaco o acolhimento e compreensão de Carlos Danon e de Lenir Abreu nesse amor dos começos em tempos de escrita de tese.

A Sueli Beloto, Laura Petitinga e Érica Bastos que, no conjunto, ofereceram ajudas fundamentais, respectivamente, com a organização da documentação narrativa, com a leitura crítica e revisão do texto e com os essenciais encaminhamentos da prova de francês.

A Helena Mello, querida amiga, que me disse palavras definitivas quando precisei retomar caminhos para ser doutora.

A Bia Gouveia pela delicadeza com a pesquisadora e pela atenção à pesquisa.

A Márcia Magalhães, amiga de todas as horas e âncora nos tempos de vigília.

A Cris que assistiu a minha rotina de escritora em casa e cuidou dos meus filhos e de mim nesse tempo de longa duração, sempre com carinho.

A Mariana Ribeiro de Almeida que dividiu comigo terceiros turnos em cenas de mãe e filha em torno das letras. Tomávamos café, contávamos alguns segredos e eu me animava de novo para a escrita.

A Gabriela Ribeiro de Almeida que não me deixava esquecer que chegaria o tempo das contemplações. Filha, você terá agora a sua mama mais livre para te amar e cuidar.

Ao pequeno Arthur Ribeiro Alves que, com seus aparecimentos e solicitações de colo, conferiu à escrita momentos de poesia – “mamãe me deixa fazer as super letras? Agora!” Ele tem a idade do doutorado e, ao final, já é quase doutor: sabe escrever o nome no computador.

A Jonilton, pela escolha amorosa de assumir meus estudos de doutoramento como um projeto familiar. Querido, reconheço aqui a sua generosidade, resiliência e amor.

Aos cunhados, cunhadas e sobrinhos, pelo reconhecimento incondicional a minha história de vida acadêmica e continência com as minhas ausências nas festas, das quais tanto gosto.

Aos meus irmãos Araildes, Gisélia, Ione, Carlos, Paulo, Júlia e Abrimael, pela possibilidade de sermos um em sonhos, utopias e realizações: “surge nova aurora, nasce novo dia, brilha outra luz, canta o coração”.

A minha mãe, pela permanente proteção a esse projeto acadêmico de vida. Ademais, saiba que é a senhora a primeira doutora da família.

Ao meu pai Antonio, por ter nos ensinada a amar as letras, mas não letras quaisquer: estudar era para ser gente (*In memoriam*).

A Nossa Senhora pela proteção.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor Adriano Sá Teles da Silva e às professoras Ana Lúcia Oliveira Sousa, Antônia Ribeiro dos Anjos, Eliete Teles dos Santos, Ilzalúcia Vieira de Oliveira, Izalda Maria Evangelista Barauna Janete Emília Dourado Santos, Máisa Rodrigues da Silva, Marilourdes Vieira de Oliveira, Sonia Lima, Zélia Teresa Pereira e Wilma Maria Ferreira de Souza, pelo protagonismo na pesquisa e pela amizade, bem como pela responsabilidade e alegria com as quais forjaram o ateliê biográfico rural. Vocês são inesquecíveis!

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.*

*O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.*

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade (2000)

RIBEIRO, Neurilene Martins. **“Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais”**. 2014. 360 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014.

RESUMO

No âmbito dos estudos sobre ruralidades, letramento e formação docente, essa tese tem o objetivo de investigar possíveis implicações e relações entre memórias de letramento e de práticas pedagógicas, ao apreender saberes e práticas de letramento de professores, bem como discutir percepções docentes sobre processos de formação e autoformação. Realizou-se em regime de colaboração com doze professores que nasceram, estudaram e atuam em escolas rurais, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Iraquara-BA. Inscreve-se no panorama intergeracional de investigações que tomam as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, de modo que aborda aspectos axiológicos, epistemológicos, políticos e metodológicos da escuta aos professores. Adota-se o ateliê biográfico rural como dispositivo de investigação-ação-formação e como política de sentidos para a formação de professores, a partir de três tempos e dois movimentos. Enquanto os tempos relacionam-se à escrita de memórias de letramento, de relatos pedagógicos e às histórias cruzadas de professores, os movimentos referem-se à heteroformação e a autoformação. Na vertente das memórias de letramento na infância, contrasta a aridez das práticas escolares tradicionais com a fertilidade do letramento informal forjado em espaços não escolares rurais. Na perspectiva do letramento emancipatório, discute modos como práticas pedagógicas inovadoras, no cotidiano escolar, são construídas pelos professores, a partir de projetos de letramento e redes de sociabilidade. No campo da formação, problematiza questões sobre inovação pedagógica e rupturas, tematiza a aprendizagem docente como deslocamentos tensionados por múltiplas temporalidades e dilemas e destaca o espaço-tempo da escola como ateliê de formação. Defende a tese de que os professores remodelam horizontes iniciais e insurgem como design de currículo e autores de práticas avançadas, ancorados pela formação no contexto da escola. Conclui que estão em marcha pequenas revoluções em escolas rurais, haja vista a emergência da pedagogia da esperança alicerçada no letramento emancipatório e na construção de escolas itinerantes.

Palavras-chave: Histórias de vida. Ruralidades. Letramento. Formação docente.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **“Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais”**. 2014. 360 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014.

RÉSUMÉ

Dans le cadre des études autour de ruralités, littératie et formation des enseignants, cette thèse vise à examiner les implications et les relations possibles entre des souvenirs de littératie et de pratiques pédagogiques lors de l’appréhension de savoirs et pratiques de littératie par les professeurs, ainsi que mettre en revue les perceptions des professeurs par rapport aux processus de formation et d’auto-formation. On a mis en place un système de coopération avec douze professeurs qui sont nés, ont étudié et travaillé dans des écoles rurales, pendant les Années Primaires de l’Enseignement Fondamental, dans la ville de Iraquara-BA. On inscrit dans le panorama inter-générationnel de recherches qui saisissent les histoires de vie en tant qu’une méthodologie de recherche-formation, de façon à vérifier les aspects axiologiques, épistémologiques, politiques et méthodologiques de l’écoute aux enseignants. On adopte l’atelier biographique rural comme un dispositif de recherche-action-formation, étant, en même temps, une politique de sens pour la formation des enseignants, selon trois moments différents et deux mouvements. Tandis que ces temps se rapportent à l’écriture de souvenirs de littératie, de rapports pédagogiques et aux histoires entrecroisées au sein du groupe professoral, les mouvements se rapportent à l’hetero-formation et à l’auto-formation. Dans le domaine des souvenirs de la littératie en enfance, on constate un contraste entre l’aridité des pratiques scolaires traditionnelles et la fertilité d’une littératie informelle façonnée par les espaces ruraux non scolaires. Selon la perspective de la littératie émancipatrice, on questionne les modes comment les pratiques pédagogiques innovantes sont construites par les enseignants, à partir de projets de littératie et de réseaux de sociabilité dans le quotidien scolaire. Dans le champs de la formation, on met en discussion des sujets tels que l’innovation pédagogique et les ruptures, en tenant compte que l’apprentissage des enseignants sont aussi des déplacements tensionnés par des temporalités multiples et par des dilemmes, et met en évidence l’espace-temps de l’école, en tant qu’un atelier pour la formation. On soutien la thèse que ces enseignants retracent des horizons et s’insurgent comme une nouvelle conception curriculaire et de nouveaux acteurs avec des pratiques avancées, axés sur la formation du contexte de l’école. On conclut ainsi que de petites révolutions sont en cours dans les écoles rurales, étant donné l’émergence d’une pédagogie de l’espoir ancrée dans la littératie émancipatrice et dans la construction d’écoles itinérantes.

Mots-clés: Histoires de vie. Ruralités. Lettrement. Formation d’enseignants.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **“Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais”**. 2014. 360 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014.

ABSTRACT

Within the framework of studies on rural habits, literacy and teacher staff training, this thesis aims to investigate possible implications and relationships between memories of literacy and pedagogical practices, to obtain teachers staff training knowledge and literacy practices as well as to discuss teachers' perceptions on training processes and self-training. A field research was held in collaboration with twelve teachers who were born, studied and work in rural schools in the first years of elementary school in the city of Iraquara-BA. Fits into the picture of intergenerational investigations taking life histories as a research methodology-training, will be addressed by listening to teachers in different aspects, such as axiological, epistemological and methodological aspects. In this context, forging rural biographical workshop as a research-action-training of staff teachers with political directions, from three times and two movements stages. While the times are related to literacy memories writing, teaching reports and teachers cross-stories, the movements refer to hetero-formation and self-training. In terms of literacy memories, it is noticed a bleakness of traditional school practices with rich informal literacy wrought in rural non-school areas. The emancipator literacy perspective itself, discusses innovative teaching practices in the school daily life, which are constructed by teachers, using literacy projects and social networks. In the field of education, discusses issues about pedagogical innovation and breakthroughs, it labels the staff teachers as intentionally moving by times and dilemmas, highlighting the time and space at school as training workshop. The thesis agrees that teachers reshape initial horizons, use design resume and advanced practices authors, anchored by school training context. Concludes that rural schools are marching for small revolution, given the pedagogy emergence the hope grounded in emancipator literacy and the construction of itinerant schools.

Keywords: Life Stories. Rural habits. Literacy. Staff Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID - Agency for International Development
ASIHVIF - Associação Internacional das Histórias de Vida e Formação
CAF - Currículo, Avaliação e Formação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREA UB - Centro Especial de Investigación em Teorias y Prácticas Superadoras de La Desigualdad da Universidade de Barcelona
DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DIREC - Diretoria de Educação Regional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACED - Faculdade de Educação
FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICEP - Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB - Indicador Nacional da Educação Básica
IDECA - Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação Comunitária
INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP – Língua Portuguesa
MEC - Ministério da Educação
MEC-USAID - Ministério da Educação e *United States Agency International Development*
MEM - Movimento da Escola Moderna
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG - Organização Não Governamental
PC - Projeto Chapada
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Plano Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional para a Educação
PPGEduC/UNEB - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia
PROCAD NF - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Novas Fronteiras
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDAC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMEC -
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UNESCO - (United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Traslado de alunos em aula de campo Queimadas – Iraquara-BA	CAPA
Imagem 2 - Mapa político da Região da Chapada Diamantina: localização de Iraquara	117
Imagem 3 - Travesseiros suspensos - Cândido Portinari	135
Imagem 4 - Visita ao Memorial dos Pires I - 2012. Povoado do Riacho do Mel – Iraquara-BA	184
Imagem 5 - Sala de aula da escola Jandira Pinheiro, Riacho do Mel, Iraquara-BA , 2012	245
Imagem 6 - Visita ao memorial dos pires I e II, Riacho do Mel – Iraquara-BA	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos, sujeitos, fontes e dispositivos da pesquisa	94
Quadro 2 - Fluxo da participação dos professores no ateliê biográfico: 2012/2013	98
Quadro 3 - Pautas dos encontros no Ateliê biográfico	98
Quadro 4 - Memórias de letramento e dispositivos do ateliê	100
Quadro 5 - Relatos pedagógicos e dispositivos do ateliê	103
Quadro 6 - IDEB de Iraquara: de 2005 a 2011	120
Quadro 7 - Resultados de alunos do 5º ano em Língua Portuguesa: IDEB por proficiência	122
Quadro 8 - Índice de alunos com desempenho adequado Prova Brasil - Língua Portuguesa por município	123

Quadro 9 - Caracterização das escolas rurais /professores	124
Quadro 10 - Formação inicial dos professores	126
Quadro 11 - Faixa etária dos professores	127
Quadro 12 – Caracterização dos relatos pedagógicos	190
Quadro 13 – Produtos finais e práticas de linguagem	204

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: por onde tudo se principia	21
2 HISTÓRIAS INVENTADAS E AUTOFORMAÇÃO: entre fios visíveis e invisíveis – algumas “missangas”	43
2.1 Itinerâncias familiares, migrações e ruralidades: tempos e movimentos pela escolarização	45
2.1.1 Memórias de escolarização: mover-se e formar-se	47
2.1.2 Fios e tramas para outras histórias: território rural como lugar de destino	53
2.2 O vôo dos flamingos: utopias pelo letramento	59
3 INICIAÇÕES, HORIZONTES, EXPECTATIVAS: fios teóricos, epistemológicos e metodológicos	74
3.1 A iniciação: tornar-me pesquisadora	77
3.2 Histórias de vida: pesquisa e formação	85
3.3. Ateliê biográfico rural	90
3.3.1 Percurso metodológico	95
3.3.1.1 Aproximações	96
3.3.1.2 Apropriações	97
3.3.2 Dispositivos pedagógicos	99
3.3.2.1 Ato I – Memórias de letramento	99
3.3.2.2 Ato II – Relatos pedagógicos	101
3.3.2.3 Ato III – Histórias cruzadas	105
3.3.3 Cenários e sujeitos da pesquisa	108
3.3.3.1 Rede territorial do Projeto Chapada	110
3.3.3.2 Rede Municipal de Iraquara	116
3.3.3.2.1 Sistema de ensino municipal	118
3.3.3.2.2 Escolas rurais	124
3.3.3.3 Vozes de professores	126
3.3.3.3.1 Autorretratos	128
4 MEMÓRIAS DE LETRAMENTO EM TERRITÓRIOS RURAIS: vidas de professores no ciclo da infância	135
4.1 Itinerâncias familiares na luta pelas letras: com o banco na cabeça e o pé na estrada	141
4.2 Retratos de escolas rurais: cenários, sujeitos e práticas	154
4.2.1 Cenários das escolas rurais	154
4.2.2 Sujeitos e práticas pedagógicas	159
4.3 Letramento informal: a escola “em torno do fogão à lenha”	170
4.3.1 De carta em carta: São Paulo como lugar de destino	173
4.3.2 Noites enluaradas na roça: a hora de histórias	176
4.3.3 Ler para uma audiência em rituais religiosos	178
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RURAIS: a Pedagogia da Esperança	184
5.1 Álbuns da educação rural: os relatos pedagógicos	189
5.1.1 A prática educativa como trabalho colaborativo	195
5.1.2 A comunidade-escola rural: em busca de conhecimentos prudentes	198

5.1.3	Projetos como tecnologia de letramentos	201
5.2	Retratos de escolas rurais: Tramas de letramento emancipatório	209
5.2.1	“Quem conta um conto aumenta um ponto” – letramento literário	210
5.2.1.1	Intervenção docente na alfabetização inicial: Sessões simultâneas de leitura e fábulas	210
5.2.1.2	Reescrita e formação de escritores: Contos de esperteza e de assombração	219
5.2.2	“Ler o mundo para escrever a vida”: projetos de investigação	226
5.2.2.1	Aprendendo com a cultura afrodescendente	226
5.2.2.2	“É nossa cultura e eu não a conheço” - Engenho, Casa de Farinha e Motor de Sisal	230
5.2.2.3	Conhecendo as belezas da Chapada	236
5.2.2.4	Aprendendo com as frutas nativas da região	239
5.2.2.5	Resgate histórico de Riacho do Mel	243
5.3	Horizontes e imagens de futuro	248
5.3.1	Reiteraões e ressonâncias	249
5.3.2	Cenários de futuro	252
5.3.2.1	Planejamento estratégico	252
5.3.2.2	Pensamento complexo	254
5.3.2.3	Conhecimentos interdidáticos	255
5.3.2.4	Letramento acadêmico	256
5.3.2.5	Iniciação ao letramento tecnológico	258
6	LEITURAS CRUZADAS À SOMBRA DO RIO: aprendizagens e docência	263
6.1	Entre heranças e invenções	266
6.1.1	Rupturas e inovação	267
6.1.2	Revelações e tradição	273
6.1.3	Balseiros na travessia	277
6.2	A navegação	283
6.2.1	Travessia e temporalidades	283
6.2.2	Cartografias de navegadores	288
6.2.3	O leito do rio	292
6.3	Cartas de navegação	300
6.3.1	Dispositivos	301
6.3.2	Ateliê biográfico rural	314
6.3.2.1	Esquecimentos	315
6.3.2.2	Memória	320
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: "Achadouros de poesia"	325
	REFERÊNCIAS	331
	APÊNDICES	355
	APÊNDICE A - Contrato institucional com a SEMEC	356
	APÊNDICE B - Declaração de compromisso do professor	359
	APÊNDICE C – Ficha de inscrição dos professores colaboradores da pesquisa	360

1. INTRODUÇÃO: por onde tudo se principia

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo dessa pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica.

Paulo Freire (1997, p. 10 e 11)

Sobre fios e “missangas” do desejo e da utopia de ser pesquisadora da educação rural, inicio essa introdução. Mas, para tanto, busco outras vozes para dizer desse enleio: ser educadora, pessoa e profissional.

A palavra desejo, segundo Chauí (1990) origina-se do verbo latino *desiderare*, que significa despojar-se da referência astral, ou seja parar de olhar o que está escrito nos astros e assumir, conscientemente, a vontade de tomar o destino nas próprias mãos (ALMEIDA, 2004, p. 46) .

Compreendo-me na vida acadêmica também pelo viés do desejo. Morin (2002), ao citar Platão apresenta um elemento que considero indispensável à pesquisa: o eros, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor (MORIN, 2002). A essa força de partida misturam-se outras, a da esperança, ao modo de Furter (1973), pelo engajamento e pela luta, e da utopia. Nesse mesmo sentido,

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e de anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante, por essa razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 2001, p. 32).

No esforço de lembrar-me desse compromisso histórico, a que Freire (2001) refere-se, ser pedagoga, coordenadora pedagógica e formadora de educadores foram estratégias que forjei para seguir sendo professora todos os dias da minha vida. Recentemente escutei da minha mãe uma frase emblemática, fato até então desconhecido para mim, que segue rebordando a minha identidade profissional: “meu sonho era ser professora. Lavei roupa para fora, comprei minha caneta tinteiro, meu caderno, pena que eu não pude estudar”.

Em um tempo de longa duração, de 1994 a 2012, essa identidade reinventou-se na ciranda do desenvolvimento da vida e da profissão, mas a escolha da carreira atualizou-se a cada novo ciclo profissional. Estudante da escola pública, sob a tutela de professora normalista; graduada em Pedagogia em 1993¹; Especialista em Formação do professor alfabetizador, título conquistado em 2000²; licenciada para ser Mestre em Educação e Contemporaneidade, em 2008, com o

¹ Desse período, trago a experiência iniciativa com a pesquisa acadêmica, tendo em vista a atuação como bolsista de iniciação científica no *Projeto Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação na Bahia*, no período de 1990 a 1992. Essa iniciação foi realizada sob a supervisão da professora Dra. Stela Borges de Almeida, na Universidade Federal da Bahia.

² Nesse estudo, produzi a monografia *Projetos Interdisciplinares: uma alternativa para o ensino de Leitura*, sob a orientação da Professora Dra. Ângela Kleiman, na Universidade Estadual da Bahia.

estudo sobre as histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa, nos anos iniciais da carreira³.

Nos últimos doze anos, assumi definitivamente a escola pública brasileira como contexto de trabalho e os dilemas políticos, pedagógicos e didáticos, circunscritos nesse cenário, como problemas profissionais. Deles destaco o desafio de formar leitores na educação básica, como mote desse projeto existencial. Do lugar de formadora de educadores e coordenadora pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP⁴, cuja bandeira é a superação do analfabetismo em uma rede de vinte municípios da região da Chapada Diamantina, na Bahia, aproximei-me de descaminhos e caminhos, singularidades, tempos e movimentos de práticas educativas, em territórios preponderantemente rurais.

Como um peixe no aquário que não percebe a água, atuei uma década em municípios rurais, mas com uma inscrição distraída nas ruralidades. Relações substantivas, entretanto, entre a profissão e a pesquisa acadêmica, no marco das ressonâncias das histórias de vida como metodologia de autoformação, compuseram problemáticas, desequilíbrios e desafios suficientes para a construção de novos lugares de aprendizagem pessoal e profissional. No excerto a seguir, anuncio o desejo de “atravessar o espelho de Alice”⁵ na busca de outros fios constitutivos da minha identidade:

Nesta reflexão, trago cenas da minha vivência na pesquisa e compartilho uma nota do caderno de bordo, no qual registro o meu sentimento ao final de um dia de trabalho na pesquisa de campo: “Acabei de concluir as entrevistas. Meu sentimento primeiro é de gratidão pelas falas. É mesmo preciso ouvir o professor, fortalecer o seu protagonismo nesse trabalho educativo tão cheio de nuances.” Desse turbilhão de emoções que me invadiu ao longo dessa pesquisa, compartilho mais uma cena que, no calor do vivido, ainda não a elaborei devidamente. Caminhando para concluir a

³ Nessa travessia, tive como balseiro o professor Doutor Elizeu Clementino de Sousa, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, na UNEB, e, como ancoragem teórica e metodológica, as histórias de vida.

⁴ Atuei como Coordenadora Pedagógica do ICEP, de 2005 a 2011. O ICEP- Instituto Chapada de Educação e Pesquisa é uma óssea que atua na formação continuada de educadores em 26 Redes Municipais no ensino fundamental na Região da Chapada Diamantina, desde 2000, em parceria com prefeituras - Andaraí, Boa Vista do Tupim, Boninal, Bonito, Cafarnaum, Ibitiara, Iraquara, Itaetê, Lençóis, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Seabra, Souto Soares, Tapiramutá, Utinga, Wagner e Irecê - organizações não governamentais. Tem como principal financiador a Natura Cosméticos. Atualmente, assumo a função de formadora e atuo na rede territorialdo Projeto Chapada e no Programa Via Escola cujo campo é o estado de Pernambuco.

⁵ Tomo essa metáfora do clássico infantil Alice Através do espelho, de Lewis Carrol para lembrar das desconstruções e invenções de mim que esse trabalho parece encerrar, tendo em vista questões axiológicas, teóricas e epistemológicas, as quais emergem do contexto dessa pesquisa.

pesquisa, nessas últimas escritas, choro copiosamente. Choro por ser uma professora que levou quarenta anos para se descobrir educadora da zona rural, choro de indignação pelas condições a que são expostas as comunidades rurais, de onde eu vim e pareço estar voltando. Nasci na zona rural, no dia 24 de agosto de 1968, mas não me lembrava disso.

(...) Realizar a pesquisa *Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa* permitiu-me entrar novamente pela porta das decisões, e desejar, novamente, colocar o meu barco no mar (RIBEIRO, 2008, p. 227-228).

Essa narrativa coloca em evidência complexidades que forjam processos identitários e anuncia deslocamentos nas representações que tenho sobre mim mesma em face dessa inscrição territorial e subjetiva esmaecida na minha história de vida: “ser ou não ser da roça”. A essa altura, as ruralidades parecem constituir-se em dimensões realçadas na minha vida e visibilizadas na profissão.

Por essas teias, deslizam e encontram-se “missangas” que forjaram a pesquisa *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais*, no âmbito dos estudos sobre práticas e representações (CHARTIER, 1994, p. 104). *Representações* nesse estudo são acionadas como “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação, a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p. 104). Nesse sentido, assumo o objetivo de investigar possíveis implicações e relações entre memórias de letramento e de práticas pedagógicas de professores alfabetizadores; apreender tempos, saberes e práticas de letramento em escolas rurais; e discutir percepções dos professores sobre processos de formação continuada e de autoformação, concernentes a práticas de letramento. Este estudo tem como lócus escolas rurais de Iraquara-BA e como colaboradores professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao tomar *representações docentes* sobre memórias de letramento e de práticas pedagógicas, como objeto da pesquisa, inscrevo esse estudo em um campo de lutas ao modo analisado por Roger Chartier, ao afirmar que:

Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor,

a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002a, p.17).

Quero guardar essa lucidez de Chartier (2002a), como esteio dessa pesquisa, quando busco aproximar-me de histórias de vida e de profissão de professores alfabetizadores de escolas rurais. Ao definir como campo territórios rurais, entrevejo singularidades das lutas de representações, a que se refere o autor, quando já está no jogo o silenciamento como forma de apagamento dos povos rurais. Como “as representações são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam” (CHARTIER, 1994, p. 17), a escuta a esses professores pode insurgir como uma pequena revolução epistemológica, ao conspirar em favor da irrupção de uma contra memória.

Esse estudo sugere pensar a educação a partir do sentido e da experiência (LARROSA, 2003). Nessa direção, aposta no jogo da construção de sentidos do ser professor, por meio da documentação narrativa no ateliê biográfico. *Narrar para não morrer*, busco a guarda dessa expressão para tentar apreender a importância do narrador (BENJAMIN, 1994) em territórios rurais, uma vez que as gentes rurais foram traduzidas, historicamente, nas representações oficiais, como comunidades sem palavras.

Lembro que, no início da pesquisa de campo, os professores recorrentemente questionavam se o que tinham para dizer era mesmo importante. Retomo essa cena pela mirada de Larrosa (2003) que, ao debater os usos modernos da palavra experiência, adverte que é preciso dar-lhe certa dignidade e legitimidade, “porque, como ustedes saben, la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciência” (LARROSA, 2003, p. 3). Esse entendimento da experiência como conhecimento inferior parece atravessar fortemente as representações de docentes de modo geral.

Não ter a palavra para falar sobre a vida, suas intercorrências, felicidades e infelicidades parece caótico. Na verdade, parece ser a falta de sentido a geradora da ausência de palavras e, sem essa elaboração, o conhecimento do professor não poderá ser transmitido (LARROSA, 2003). Encontro também em Josso (2004) a defesa pela biografização que se funda pela posse da palavra para dizer da vida e inventá-la ao melhor modo, frente a possíveis projetos e visões de futuro.

A autora diferencia vivência de experiência, pois, ainda que toda experiência seja uma vivência, nem toda vivência transforma-se em experiência. Isso só acontece “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004. p. 48). Compreende a *experiência* como uma *vivência* carregada de sentidos, os quais se constituem os pilares para as *recordações-referência* que podem vir a se constituir em *experiências formadoras*.

Apego-me ainda ao entendimento de que a narração não pode mudar os fatos, mas pode alterar interpretações e lugares ocupados pelo sujeito (PASSEGGI, 2011), para, finalmente, fundar pressupostos dessa investigação sobre representações de professores alfabetizadores, mediadas por dispositivos narrativos. Esse processo de criação de uma versão sobre a própria vida requer interrogar as próprias representações, escolhas e não escolhas, as ambiguidades, que constituem as recordações-referências, as quais possuem uma dimensão objetiva e subjetiva, visível e invisível (JOSSO, 2004).

Essa pesquisa assume como pressuposto o professor como ator biográfico de sua própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2008), a partir do momento em que arrisca reinventar, construir representações sobre si, sobre o seu trabalho e sobre a sua profissão. O campo empírico dá sinais dessa confluência teórico-metodológica forjada por Larrosa (2003), Josso (2004) e Passeggi (2011), anunciada pelas vozes das professoras ao refletirem sobre como aprendem a profissão no ateliê biográfico. Janete anuncia, de pronto, que “nas turmas multisseriadas é muito difícil atender as necessidades de cada turma e o que mais nos dá segurança é a experiência adquirida com o passar do tempo”. Já Ilzalúcia afirma que “mostrar uma experiência da gente, acho que isto é muito importante, mostrar uma experiência que a gente fez na sala e que deu certo”. Ana, por sua vez, corrobora com essa ideia da colega, mas acrescenta que “você compartilha as experiências que deram certo até certo ponto, porque às vezes uma coisa que deu certo na sala dela pode não dar na minha, mas de repente você pode adequar pra fazer dar certo na sua sala”⁶.

⁶ Janete, Ilzalúcia e Ana são professoras colaboradoras da pesquisa e atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A apresentação desse grupo será feita na página 39 e retomada no capítulo 3, a partir da página 126.

As professoras já sugerem que é preciso prestar atenção à dimensão experiencial do conhecimento docente. Essa perspectiva pode ser contextualizada nas reflexões de Larrosa (2003) ao afirmar que:

En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que He hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia (LARROSA, 2003, p.2).

Tenho a utopia de buscar nesse catavento epistemológico e ontológico, formulado pelo autor, caminhos para apreender modos e gestos da docência, em movimento, em territórios rurais, na vertente do letramento.

Nesse estudo, ritualizo a minha iniciação formal como pesquisadora da Educação Rural e, dessa iniciação, derivam-se sucessivas reinvenções de mim na escala da vida: animação, esperança, desafios e incertezas compõem essa trilha inicial. Dessa vez, a aventura planejada tem em vista a aproximação de espaços-tempos e saberes de educadores do mundo rural, subjugados pelas histórias oficiais como lugar de atraso, como um não lugar.

Campo e rural são conceitos utilizados em estudos contemporâneos sobre a educação das populações que residem em territórios rurais. Eles anunciam diferentes perspectivas, uma vez que estão implicados com enfoques teóricos distintos sobre o mundo rural. Nesse sentido, marco a entrada teórica que assumo nesse trabalho, a partir dos estudos de Amiguiño (2008a); Canário (2008); Leite (199); Martins (2005a; 2005b; 2001); Pinho (2004); Souza et al. (2011a, 2011b, 2012) e Veiga (2002), fundada no conceito de ruralidades. Para além de possíveis tensionamentos entre rural e campo, aproprio-me do conceito de educação do campo para discutir os movimentos das políticas públicas para esses territórios, e do conceito de ruralidades para apreender as itinerâncias do mundo rural, seus saberes e dilemas. As pluralidades constitutivas das identidades dos povos rurais assinalam a configuração de novas formas de produzir a vida e o trabalho, para além da visão

estreita do rural como agrário. Desse lugar, afirma-se a emergência de uma nova ruralidade, a qual considero nesse estudo.

Entre tensões e invenções, contrapomos à visão anacrônica que persiste na abordagem do rural, a emergência das ruralidades como espaço-tempo de saberes, como lugar de destino; sob a égide de sujeitos de direito. Há histórias a serem contadas pelos educadores rurais, vozes silenciadas na historiografia oficial, cujos enredos serão tecidos nas/pelas tramas das representações dos professores sobre as próprias histórias de letramento e de práticas pedagógicas, em processos de biografização e heterobiografização.

Formar leitores e escritores plenos é uma grande obra de arte que merece ser mais bem realizada no Brasil, uma vez que segundo dados do Censo de 2010, o país amarga o índice nacional de 9,6% analfabetos acima 15 anos. São cerca de 13,9 milhões de pessoas alijadas do direito inalienável de ler e escrever, práticas socioculturais fundamentais para a vida cidadã na contemporaneidade. Esse percentual apresenta-se “muito acima dos níveis registrados pelo Banco Mundial e pela OCDE para países africanos pobres, como o Zimbábue (com 8% de analfabetos com 15 anos ou mais) e a Guiné Equatorial (com 7%)” (ESTADÃO, 14/11/2011).

Revelando a lógica das políticas mercantilistas na geração de desigualdades socioeconômicas e educacionais, o nordeste brasileiro segue guardando o bolsão da pobreza e do analfabetismo. De 53,3% da população analfabeta do Brasil, 7,43 milhões, estão concentradas na região Nordeste, cujo índice tem destaque no âmbito dos resultados territoriais, quando alcança 19,1 %; seguida pela região Norte, com 11,2%; a região Centro-oeste com 7,2%; a região Sudeste com 5,4% e a Sul com 5,1%. Essa mesma cartografia atualiza-se no contraste dos dados da área urbana e área rural com os índices respectivos de 23% e 32,9% (INEP, 2010).

Estudos realizados por Kleiman (1995) sobre letramento trazem à baila, no conjunto de privações intelectuais, cenas de sofrimento e de constrangimento no cotidiano de adultos não alfabetizados. Revelam estratégias construídas por mulheres para esconder que não sabem ler, sob o peso da vergonha frente às próprias condições de analfabetismo. Na igreja, fingem ler os versículos da bíblia lançando mão da oralização de textos memorizados.

Tais cenas somente podem ser interpretadas à luz de uma crítica ferrenha às políticas neoliberais à escala planetária, que trocam o ser humano pelo capital; e subvertem direitos inalienáveis do cidadão em um futuro inexorável de privações para os muitos “mal nascidos”, egressos de classes sociais pobres. Entendo como Antônio Nóvoa (2009) que não há cidadania sem a apropriação dos instrumentos da cultura, da leitura e da escrita. Da minha parte, também sou tomada pelos sentimentos de vergonha e de indignação diante dessa deseducação, pois reconheço nessas mulheres traços da minha ancestralidade, que, em termos, também não “foi o que poderia ter sido” (SARAMAGO, 2006): Maria Geralda, Maria Mercê de Oliveira, Arabela Ribeiro da Silva, sentiram o dissabor das privações intelectuais⁷. Entendo como Abreu (2007) que “a leitura (e o acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações” (p. 13). É nesse sentido que o letramento inscreve-se como espaço de poder (ABREU, 2007).

Entre promessas, esperanças, lutas e dores, como ficam os projetos de vida das famílias brasileiras no século XXI frente à tão sonhada escolarização para os filhos, que tarda a acontecer: “o futuro ainda demora”⁸? Aos cidadãos “no papel” são dirigidas promessas de melhorias na educação, plataforma típica de discursos políticos inócuos. Cursar oito anos de escolaridade no Brasil, historicamente, não tem sido suficiente para garantir o letramento dos estudantes, pois 10% destes indivíduos podem ser considerados analfabetos absolutos em termos de habilidade de leitura/escrita, não conseguindo nem mesmo decodificar palavras, frases, ainda que em textos simples [...] (INAF, 2009, p. 16). Em 2011 o exame revelou que há no Brasil 27% de analfabetos funcionais e 73% de alfabetizados funcionalmente. Mesmo entre as pessoas com nível superior, o nível pleno de alfabetismo corresponde a apenas 62% (INAF, 2011, p. 8).

Interpretados a partir de uma visão sistêmica nas quais se visibilizam as mazelas das políticas para a educação, tais dados indicam que o fato de os estudantes não conquistarem as aprendizagens previstas para cada etapa da

⁷ Nomeio nessa lista, de bisavó à mãe, a minha ancestralidade feminina não alfabetizada e/ou com baixo nível de letramento. Ao considerar que, até o século XIX, a leitura e a escrita eram para nós mulheres objetos proibidos, pode-se pensar esse iletrismo como herança segundo os estudos de Guedes-Pinto e Fontana (2004).

⁸ Dialogo com os sentidos do título do ensaio *O futuro demora ainda muito tempo?* (Nóvoa, 2009), no qual o autor discute o regresso dos professores ao centro das iniciativas sociais e políticas, no marco das reflexões sobre o futuro presente da escola na contemporaneidade.

escolaridade, no tempo devido, compromete a formação progressiva de leitores proficientes ao longo do Ensino Fundamental, o que alimenta círculos viciosos de analfabetismo funcional, de repetência e de evasão.

A presente pesquisa contextualiza-se nesse debate contemporâneo e nele inscreve reflexões sobre a educação rural ao ancorar-se em estudos sobre o mundo rural como portador de futuro e na visão de escolas rurais como inspiradoras de cenários inovadores (AMIGUINHO, 2008b) para as escolas contemporâneas. Dessa perspectiva, o autor destaca os seguintes princípios: o alargamento do espaço educativo da escola; o envolvimento das famílias e da comunidade; a criação de equipes educativas; a produção de saberes por crianças e professores; a atuação destes sujeitos como agentes de desenvolvimento local e a sustentação de redes de escolas. Tais reflexões atualizam-se nos debates acadêmicos que convocam a reinvenção da escola do século XXI.

Enfatizo que a formação de leitores e escritores inscreve-se, nesse cenário, como um dos pilares dessa refundação da escola para o que destaco quatro condições/atributos: constituírem-se como práticas centradas na aprendizagem dos estudantes (Nóvoa, 2009); aportarem-se em conhecimentos didáticos da leitura; abordando a leitura do ponto de vista de práticas culturais, para ensinar modos de ler e comportamentos leitores (LERNER, 2002, 2009b, 2010; KLEIMAN, 1995; CHARTIER, 1998; CORDEIRO e AGUIAR, 2008; CORDEIRO e SOUZA, 2010; CORDEIRO, 2004, 2006a, 2006b; 2006c, 2008); sustentarem-se como invenção de projetos pedagógicos institucionais e inscreverem-se como práticas territoriais, emergentes de redes colaborativas (AMIGUINHO, 2005, 2008a; 2008b; CARBONEL, 2002, IMBERNÓN, 2009, 2011).

Assim, nessa investigação, entrelaçadas memórias de letramento e de histórias pedagógicas⁹, a escola centrada na aprendizagem (NÓVOA, 2009), é assumida como categoria fundante para discutir a relação entre educação rural, letramento e formação de formadores. Busco apreender dimensões das práticas de letramento que parecem favorecer a democratização do conhecimento da leitura na

⁹ Localizo nos estudos de Cordeiro e Souza (2010) a obra *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*, quando apresentam um conjunto de pesquisas contemporâneas realizadas na Bahia, no âmbito dessa relação entre memórias, pesquisa-formação, histórias de leitura e as práticas de formação. Avalio que o presente trabalho poderá ampliar a discussão apresentada ao focalizar a dimensão das ruralidades.

escola, historicamente um “artigo de luxo”, mais herdado que ensinado, ao modo cunhado por Jean Hébrard (HÉBRARD, 2011).

No âmbito das histórias de vida de professores alfabetizadores, tomo o *habitus* (BOURDIEU, 2012) como um conceito operativo para apreender tempos, movimentos e saberes docentes. Essa é uma noção muito antiga que remonta a Aristóteles, a São Tomás, reativada por Bourdieu (2012), a partir da seguinte definição:

O *habitus* não é um destino; em vez de um *fatum* – de acordo com a afirmação que me é atribuída -, trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências [...].

O *habitus* – por ser um sistema de virtualidade – só se revela em referência a uma situação. Contrariamente às afirmações que me são atribuídas, é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas (BOURDIEU, 2012, p. 62).

Nesse sentido, o autor tematiza relações substantivas entre *habitus* e campo, de modo que atualiza a compreensão de que os docentes são produtos de uma história individual e coletiva, “e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais” (BOURDIEU, 2012, p.58).

Esse quadro teórico permite discutir a aprendizagem da docência na vertente das imbricações entre *habitus* e experiência, reposicionando a questão da formação de professores menos na perspectiva da racionalidade técnica e mais na direção de uma nova racionalidade fundada na epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), visão que adoto nessa investigação.

Inscrevo-me nessa discussão como profissional atuante na escola pública, como pesquisadora e, sobremaneira, como representante de famílias, cujos pais iletrados forjaram lutas contínuas pelo letramento familiar. A utopia e a esperança que trago para essa pesquisa é a crença de que a escola tem futuro e é nela que encontro (an)coragem para assumir os riscos da travessia. A produção da pesquisa (auto)biográfica é sempre um itinerário de reinvenção de si.

Nessas tramas iniciais, trago dimensões cruzadas da problemática da pesquisa e dos sentidos ontológicos, os quais figuram como fios invisíveis dessa incursão sobre ruralidades e formação de leitores. Ficções de mim, como se fora um

romance, parecem transformar arquivos pessoais, profissionais, e mesmo as incompletudes intelectuais, em razões genuínas para seguir adiante.

De 1994 a 2005, atuei como coordenadora pedagógica na educação básica, em uma escola particular em Salvador. Licenciada em Supervisão Escolar e Orientadora Educacional no curso de Pedagogia, formei-me coordenadora pedagógica efetivamente no/pelo trabalho. Em contraste com a história dessa função, vinculada à fiscalização e ao fazer burocrático na escola, atuei, desde o início, na formação continuada de professores, tendo em vista a consecução do projeto educativo escolar. Assim, nessa experiência profissional, aprendi, inscrita em grupos de estudo e redes colaborativas pela educação, a considerar o binômio aprendizagem dos professores / aprendizagem dos alunos.

Nessa itinerância, consolidei uma base teórica e metodológica vinculada à construção de um currículo escolar inovador, a partir de referências da literatura especializada sobre construtivismo escolar, projeto pedagógico e formação continuada.

Essa inserção fortaleceu-se com o movimento nacional de renovação pedagógica na década de 90, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC)¹⁰ para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, bem como para o Ensino Médio. Ainda que com realizações parciais e alvo de críticas de grupos acadêmicos no que tange ao alcance pedagógico e à autonomia das escolas, tais publicações inspiraram a elaboração de currículos inovadores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas na instituição escolar. No Ensino Fundamental, ganhou destaque a abordagem das didáticas específicas¹¹ das áreas de conhecimento, pilares que, posteriormente, inspiraram a matriz da Prova Brasil de Matemática e Língua Portuguesa, aplicadas pelo Ministério da

¹⁰ Tais publicações sofreram influências da reforma espanhola, com os estudos do curriculista César Cool (1996 e 1997).

¹¹ Fortaleceram-se orientações para o currículo de Língua Portuguesa, tendo como eixos de conteúdos as práticas de leitura e as práticas de produção de texto e a análise lingüística como conteúdo transversal. O trabalho de matemática organizado a partir dos eixos números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. O trabalho de Artes organizado a partir do tripé contextualização histórica, apreciação e produção, a partir das linguagens Dança, Música; Artes Plásticas e Teatro, fazendo frente a tradição de aulas centradas em técnicas descontextualizadas. A Educação Física perdendo o caráter exclusivamente do desporto e incluindo aspectos relativos ao convívio, a construção de regras e jogos. No currículo de Ciência, ganham destaque os eixos de Natureza e saúde; Terra e ambiente; tecnologias e ampliando as possibilidades da abordagem de conteúdos mais significativos na escola para além dos conhecidos, água, ar, solo e ecologia. Tais referências induziram práticas pedagógicas alternativas na tradição do livro didático e apoiaram a publicação e implantação de um Projeto Pedagógico Inovador, em um tempo de longa duração, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Educação nas escolas públicas, no âmbito do Indicador Nacional da Educação Básica – IDEB.

Entrelaçando esse ciclo da educação nacional com a minha itinerância profissional, esse foi para mim um momento histórico de férteis construções pedagógicas e de institucionalização de saberes concernentes à gestão do currículo da educação básica, no contexto da inovação educacional¹². Estavam dadas as condições para eu me firmar como uma profissional experiente e engajada em processos de reconceitualizações de currículos e práticas pedagógicas, com destaque para a formação de leitores e escritores. Ampliar os níveis de letramento dos alunos foi uma das principais metas desse Projeto Educativo, mas eu estava longe de ser dilematizada pela problemática do analfabetismo que se agigantava na década de 90 no país (WEISZ, 2010), uma vez que a comunidade discente com a qual atuava já ingressava na 1ª série do Ensino Fundamental lendo e escrevendo convencionalmente.

Um novo ciclo profissional iniciou-se no ano de 1999, quando integrei a equipe de formadoras do *Projeto Batalha*, coordenado pela pesquisadora Telma Weisz, realizado no município de Batalha, em Alagoas, como ação afirmativa para redes localizadas abaixo da linha de pobreza e com expressivos índices de analfabetismo¹³. Essa ação constituiu-se fundante para o redirecionamento posterior da minha carreira como educadora da escola pública. A partir dessa experiência, inseri-me em uma rede nacional de educadores militantes e de pesquisadores da alfabetização no Brasil, a exemplo do engajamento no PROFA – Programa de Formação de professores Alfabetizadores - e nos Parâmetros em ação, assumido como política pública pelo Ministério da Educação, no período de 2000/2001, sob a coordenação da professora Telma Weisz¹⁴.

¹² Reconheço como experiência formadora a minha participação no ano de 1996 do III Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica, em Belo Horizonte. Como convidada inscrita em uma mesa redonda sobre práticas pedagógicas, com o trabalho Projeto pedagógico em *Língua Portuguesa: a reportagem na sala de aula*, estive lado a lado com pesquisadores/autores de referência nacional nos estudos sobre o currículo do Ensino Fundamental I: Artur Gomes de Moraes, Mirta Castedo, Regina Scarpa, Telma Weisz, entre outros. Nesse mesmo ano retornei a Belo Horizonte para apresentar o mesmo trabalho no Seminário do 2º ciclo, da Secretaria municipal. Tais acontecimentos marcaram na minha vida profissional a expansão de horizontes e expectativas profissionais. Seguir estudando e me formar pelo/no trabalho foi um imperativo.

¹³ Referências sobre esse trabalho podem ser encontradas em Weisz (2000)

¹⁴ No ano de 2000/2001 o Ministério da Educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso, lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, com o objetivo de formar professores alfabetizadores, assumindo como metodologia a tematização da prática, por meio da análise de vídeos da sala de aula, com situações de ensino de leitura e escrita, na alfabetização inicial, com carga horária de 160 horas entre atividades presenciais e complementares. O Programa teve como mentora a pesquisadora Telma Weisz, com a colaboração de educadores do “Grupo Referência” que tiveram suas salas de aula filmadas. Integrei o grupo de formadores locais desse projeto em Salvador. Mais recentemente, o PROFA deu origem ao Programa Ler e escrever da Secretaria Estadual de São Paulo.

Esse foi o trânsito que viabilizou o meu ingresso, no ano de 2000, no *Projeto Chapada*¹⁵, atualmente Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, como formadora de coordenadores pedagógicos. A partir desse ponto, inicio uma carreira de longa duração no terceiro setor da educação: passo a atuar no âmbito de redes colaborativas em prol da educação, e tomo o território da Chapada Diamantina, na Bahia, como espaço-tempo de (auto) formação e militância profissional. Após cinco anos, assumi a função de coordenadora pedagógica do ICEP e, com ela, a gestão da formação de formadores regionais e o acompanhamento da rede regional, composta por vinte municípios, no que tange à implementação de políticas e práticas de alfabetização, com o protagonismo de professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, equipes técnicas municipais e secretarias da educação.

Nessa trilha, inscrevi-me definitivamente em redes de ancoragem e em comunidades de aprendizagem, com focalização nos conhecimentos da didática da alfabetização, da leitura e da produção de texto; nas bases teóricas da gestão escolar e da gestão da educação municipal. Após uma década, o Projeto Chapada e sua rede territorial despontam como inspiradoras de políticas públicas para a educação e de formação continuada de educadores em âmbito nacional¹⁶.

Esse conjunto de confluências territoriais e intelectuais em torno da alfabetização no Ensino Fundamental foi fértil para a realização da pesquisa, de

¹⁵ O Projeto Chapada atua na formação continuada de educadores em 20 Redes Municipais no ensino fundamental na Região da Chapada Diamantina, desde 2000, em parceria com as prefeituras, organizações não governamentais e com financiamento do Programa Crer para Ver, da Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças. Em 2007 o projeto Chapada deu origem ao ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa que assume o PC como uma das principais ações, na frente da formação continuada. Municípios parceiros em 2011: América Dourada, Andaraí, Aramari, Boa Vista do Tupim, Boninal, Cafarnaum, Ibitiara, Iraquara, Itaetê, Lençóis, Marcionílio Souza, Novo Horizonte, Ouriçangas, Palmeiras, Piatã, Seabra, Souto Soares, Tapiramutá, Utinga, Wagner. É realizada a formação continuada de 55 supervisores técnicos e diretores pedagógicos, 387 coordenadores pedagógicos, atendendo indiretamente 118077 estudantes e 5320 professores.

¹⁶ Sobre a visibilidade nacional da rede territorial do Projeto Chapada, seguem eventos de 2009 a 2012. Municípios da rede do Projeto Chapada destacam-se na edição do IDEB de 2009. Boa Vista do Tupim, Piatã e Ibitiara alcançaram os três melhores IDEB da Bahia. Está em fase de edição o livro *Coordenador pedagógico: orientações práticas para a sua atuação na escola*, publicado pelo ICEP em parceria com a Fundação Itaú BBA e com o Ministério da Educação, que será distribuído pelo MEC em Programas para a educação em 2012/2013. Em outubro de 2011, a educadora Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira, da escola rural de Caibongo, da rede municipal de Ibitiara, recebeu o prêmio Professor Nota Dez, da Fundação Víctor Cívita, pelo projeto Ler para estudar: aves em extinção, em uma classe multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em dezembro de 2011, foi realizado o Seminário Avaliativo da Rede ICEP, que contou com a participação do *Ministério da Educação*, com a presença da então Secretária da Educação Básica do Ministério da Educação, a professora Maria do Pilar Lacerda. Essa agenda oportunizou aproximações às singularidades dessa rede e fortaleceu bases políticas para esse arranjo territorial. Em abril de 2012, foi apresentada a série *Coordenador Pedagógico em foco*, no Salto Para o Futuro, com a consultoria do ICEP, cujos programas foram gravadas nas escolas dessa rede. Nesse mesmo período, é destaque no Programa Hoje em dia, da TV Record, no quadro mulheres que inspiram da Natura, a formadora do Projeto Chapada Neurilene Martins, pelo trabalho realizado no âmbito do Projeto Chapada, em escolas rurais.

2005 a 2008, *Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa: saberes e dilemas da profissão docente*, sob a orientação do Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza, no Mestrado de Educação e Contemporaneidade, no PPGEduc da Universidade Estadual da Bahia. Dessa investigação, no âmbito do estudo sobre dilemas docentes, recorro as representações das professoras sobre aspectos problemáticos na carreira, que parecem ampliados nos territórios rurais:

Os dados da pesquisa indicam que, neste contexto educativo, as situações problemáticas são engendradas no entrecruzamento de dimensões políticas, sócio-culturais, aliadas às dimensões pedagógica e didática. A precariedade das condições para o trabalho docente e para o estudo que tem caracterizado a educação na zona rural, bem como a ausência de uma ancoragem específica para pensar a educação rural, no contexto da formação continuada na escola, oferecem as bases para a emergência de desafios múltiplos na sala de aula. Do ponto de vista das condições sociais, há ainda alunos que vivem, segundo as professoras colaboradoras, em comunidades rurais sem energia elétrica, sem água tratada e sem televisão. Por outro lado, o baixo nível de letramento das famílias, a indisponibilidade de equipamentos culturais na maioria das localidades rurais, tais como bibliotecas, casas de espetáculos, acesso a internet, configuram outras limitações para o trabalho educativo. (RIBEIRO, 2008, p. 185 - 186)

Diante dessas experiências, esse estudo favoreceu-me o desenvolvimento de um olhar mais apurado sobre a educação rural, fenômeno que se impôs como contexto nas vozes das professoras colaboradoras ao dizerem dos dilemas profissionais para formar leitores e escritores na escola. Viver os estranhamentos pertinentes ao lugar de pesquisadora no território no qual eu já estava inscrita como profissional, ajudou a trazer-me outra pessoa. A fertilidade das histórias de vida como metodologia da pesquisa-formação, a densidade do trabalho da leitura hermenêutica na análise dos dados, enfim a escuta às professoras, fomentou processos de (auto) formação que me permitiram vislumbrar a água do aquário, e construir outras tramas da minha identidade como educadora rural.

Nessa direção, aproximações substantivas foram realizadas com a temática da educação rural como ressonâncias subjetivas e intelectuais da autoformação no Mestrado. Integrei a comissão organizadora, no ano de 2008, do *I Seminário de Educação Rural: caminhos e (des) caminhos* e, em 2011, do *II Seminário de Educação Rural: da sala de aula às políticas públicas*, ambos os trabalhos realizados pelo ICEP em parceria com a Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, DCHT XXIII. Redes de ancoragem

nacionais e internacionais foram tecidas com a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Lisboa e a Universidade de La Plata¹⁷. Resultou desses encontros o fortalecimento de arranjos territoriais em favor da escola pública, com secretarias da educação, Universidades e ONG, em vista do enraizamento de políticas públicas para os territórios rurais. Nesse viés, o Projeto Chapada desponta-se como rede territorial em favor da alfabetização plena dos estudantes da escola pública, em vista da reinvenção de espaços-tempos de saberes; da melhoria de índices de analfabetismo; e da mobilização política de redes colaborativas, em prol da formação de leitores e escritores em escolas rurais. Questões políticas, teóricas e pedagógicas da educação rural assumiram centralidade nessa agenda territorial.

Com tais antecedentes, no ano 2010, ingressei no doutorado do PPGEduc da UNEB com o Projeto de Pesquisa então intitulado *Histórias de leitura de professoras da roça: entremeadas memórias e práticas pedagógicas - tramas de uma contramemória*. Na sua segunda versão, ganhou o título de *Práticas inovadoras em escolas rurais: memórias de professores e formação de leitores e*, após o exame de qualificação realizado em agosto de 2012, assumiu a sua feição definitiva com as histórias cruzadas de professores rurais.

Esse recorte foi consolidado na continuidade dos estudos realizados no GRAFHO Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, vinculado ao PPGEduc/UNEB (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia) e nas sessões de estudos orientados, com o professor orientador e os pares acadêmicos.

No âmbito institucional do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, esse trabalho vincula-se à Pesquisa *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo*, em andamento desde 2007, que reúne pesquisadores brasileiros e franceses¹⁸. O objetivo dessa pesquisa em rede é

¹⁷ Contamos com a participação dos pesquisadores portugueses António Nóvoa, Sérgio Niza e Ivone Niza, do Movimento da Escola Moderna; de pesquisadores da América Latina Cláudia Molinari que integra o grupo de pesquisa de Emília Ferreiro; e Ana Siro pesquisadora da alfabetização; a professora Telma Weisz, coordenadora do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual de São Paulo; a professora Inês Carvalho da Universidade Federal da Bahia.

¹⁸ As instituições parceiras nessa pesquisa são a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduc/UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa);

investigar ações educativas que se desenvolvem em espaços rurais da França e da Bahia, buscando compreender como estes, caracterizados por diversas ruralidades, se configuram enquanto lugares de aprendizagem. Ademais, tomando a escola enquanto espaço de intervenção social, a pesquisa busca analisar como se configuram os esses espaços, focando as escolas rurais/do campo e suas diferentes significações no contexto social-escolar, tomando como recurso metodológico as histórias de vida - biografização dos sujeitos - que vivem e trabalham no espaço rural. (SOUZA, 2010, p. 4)

Esse arranjo institucional para a produção acadêmica em redes aponta fertilidades para estudos colaborativos sobre ruralidades, favorece o fortalecimento dessa temática de pesquisa, tímida na academia brasileira e mundial, enquanto marca outros dispositivos para formar pesquisadores e produzir conhecimento: não se é pesquisador sozinho. Realço, nesse entorno, as interlocuções com pesquisadores contemporâneos, com destaque para o conjunto de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa e História Oral – GRAFHO, orientadas pelo professor Elizeu Clementino de Souza¹⁹ e para o estudo de Beatriz Bontempi Gouveia (2012), *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*, realizado no Território do Projeto Chapada, realizado na PUC-SP.

No conjunto dessas investigações, diferentes entradas metodológicas podem ser tematizadas, tendo em vista a abordagem autobiográfica como investigação e como investigação-formação (SOUZA, 2008). Nesse sentido, aprofundamentos teóricos e epistemológicos sobre a pesquisa com as histórias de vida e as ruralidades estão em curso nessa rede colaborativa de pesquisadores das ruralidades. Além dessa dimensão, a realização de relatos e reflexões sobre tempos e movimentos dos bastidores da pesquisa, nas imbricações entre campo teórico e

e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis), com financiamento da FAPESB e CNPq.

¹⁹ A) Dissertação de mestrado: *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça*, de Mariana Martins de Meireles; *Tessituras da diversidade: cultura(s) no cotidiano escolar em território rural*, ; Rita de Cássia Magalhães de Oliveira; *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*, de Lúcia Gracia Ferreira; *Trajetórias e narrativas das professoras de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba-Bahia: formação e práticas educativas*, de de Patrícia Julia de Souza Coelho. B) Teses de doutorado em andamento: *História de vida de professoras de classes multisseriadas*, de Fabio Josué Souza dos Santos; C) Tese de doutorado: *O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo á simultaneidade*, de Ana Sueli Teixeira de Pinho; *Quem é da roça é formiga! : histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais*, de Jussara Fraga Portugal.

empírico, constituem-se em clareiras para a resolução de problemas acadêmicos e existenciais e acabam por humanizar a vida do pesquisador.

O conceito chave de ruralidades diversas, por sua vez, costura as investigações, no enfretamento da concepção do rural como agrário, o que coloca em evidência outras perspectivas do mundo rural. A diversidade, o espaço rural como portador de futuro, e as fertilidades dos modos construídos pelos sujeitos de produzir a vida e a educação rural, são dimensões visibilizadas em tais estudos. A Ilha de Maré, em Salvador, a Chapada Diamantina, a região do Sisal, por exemplo, trazem à cena as diversas ruralidades constitutivas das ruralidades nessas regiões.

Destaco ainda, no âmbito das redes de ancoragem acadêmicas, o Projeto de doutorado Sanduíche²⁰, que reúne pesquisadores de diferentes territórios, na UNEB, na Universidade de São Paulo e na Universidade do Rio Grande do Norte. Cumprí a agenda de Doutorado Sanduíche na companhia das pesquisadoras Jussara Portugal, Áurea Santos e Ana Sueli Pinho, no período de setembro a dezembro de 2011 e vivi deslocamentos geográficos e subjetivos para aprender. Sob a orientação da professora Doutora Paula Vicentini, realizei uma imersão na literatura especializada em inovação educacional e revisei o projeto de pesquisa nessa direção.

Tendo em vista a questão da pesquisa, *quais são as representações dos professores sobre as memórias de letramento e de práticas pedagógicas?* e a natureza do objeto, assumo como ancoragem teórica e metodológica as histórias de vida por compreender que essa abordagem da pesquisa-formação favorece a emergência de histórias da educação soterradas pela arrogância intelectual da sociologia rural (MARTINS, 2001). Sujeitos de fala e de práticas em lugar de vozes silenciadas e saberes invisibilizados são representações que alicerçam os pilares epistemológicos desse trabalho. Ao modo de Pineau, ao dizer da fertilidade das histórias de vida, “sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. (...) E ela é

²⁰ Inscreve-se no Projeto ‘Pesquisa (Auto)biográfica: docência, formação e profissionalização, que contou com financiamento do Edital PROCAD-NF/2008-Capes (Programa de Cooperação Acadêmica, Novas Fronteiras – Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior), desenvolvido em regime de colaboração entre o GRAFHO/UNEB, GRIFA_RS/UFRN, Grupo Memória e História da Profissão Docente/USP, vinculados aos programas de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (Ppgeduc-UNEB), Programa de Pós graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ppged –Ufrn) e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (Ppge- Feusp –Usp).

muito complexa para ser construída unicamente pelos outros” (PINEAU, 2006, p. 336).

Nessa direção, esse estudo tem ancoragem em fragmentos de histórias de vida de doze personagens cujas vozes rebordam histórias da educação rural, a partir de representações sobre memórias de letramento e de práticas pedagógicas. A composição desse grupo de trabalho teve como antecedentes a parceria institucional com a Secretaria da Educação Municipal de Iraquara e a adesão de cada educador à proposta da pesquisa colaborativa. Critérios previamente definidos no escopo do projeto da pesquisa forjaram um perfil de enraizamento no território rural que considerou nascimento, escolarização e atuação profissional.

Sob a iminência da morte do narrador em territórios rurais, nas histórias cruzadas, o professor Adriano Sá Teles da Silva e as professoras Ana Lúcia Oliveira Sousa, Antônia Ribeiro dos Anjos, Eliete Teles dos Santos, Ilzalúcia Vieira de Oliveira, Izalda Maria Evangelista Barauna, Janete Emília Dourado Santos, Maísa Rodrigues da Silva, Marilourdes Vieira de Oliveira, Sonia Lima, Zélia Teresa Pereira e Wilma Maria Ferreira de Souza²¹, emergem como mensageiros de esperança, ao modo construído por Paulo Freire (1997) na epígrafe que anuncia esse texto.

São professores que atuam em classes de 1º ao 5º ano cujas vozes ecoam, ressoam, emocionam, emudecem, dilematizam, ao compartilharem representações sobre sentidos do letramento na vida, na escolarização e na docência. Em campos tensionados pela histórica visão das letras como artigo de luxo, que mais se herda do que se aprende (HÉBRARD, 2011), essas vozes dizem da luta e da *poiesis* na educação.

Com olhos e ouvidos de pesquisadora-educadora de territórios rurais escutei, ouvi os risos e as vozes, apreendi fios e tramas que forjam as vidas de pessoas simples, anônimas e protagonistas da história da educação rural. Ao longo de vários meses, construímos juntos uma clareira, que tirou a nós todos, eles e eu, da velocidade que nos impõe a vida de professor na contemporaneidade, cujo tempo em territórios rurais, ainda que ao som das cachoeiras, tem pressa. Pós-graduações à distância, regime de quarenta horas na sala de aula, formações na escola, na dimensão da rede municipal, a adesão a programas federais, a exemplo do Plano Nacional para a Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, compõem rotinas do grupo.

²¹ Respeitando o critério da contratualidade, os participantes foram consultados e autorizaram a publicação de suas identidades na pesquisa, a partir de assinatura de carta de Cessão.

A escuta aos educadores mais que uma entrada metodológica, assume nessa pesquisa lugar de construção política, no âmbito de uma academia historicamente distanciada dos sujeitos, dos saberes e das práticas educativas rurais. Esse enquadre metodológico se pretende inscrito no âmbito de pequenas revoluções epistemológicas, pois urge descentralizar lugares de conhecimento e reconhecê-los na cotidianidade do trabalho dos educadores e no protagonismo de territórios plurais.

Nesse sentido, a perspectiva da emergência de uma de contra-memória, conceito tematizado por Catani et all (2003) e Souza (2006b) nas pesquisas sobre formação docente, pode amparar esse estudo, haja vista vislumbrar possíveis desconstruções de visões desqualificadas da educação e da vida em territórios rurais, ideologicamente construídas, aportadas e disseminadas pela memória oficial.

Assim, defino como fontes da pesquisa memórias de letramento e relatos pedagógicos no âmbito do ateliê biográfico rural, realizado a partir dos estudos de Delory-Momberger (2006 e 2008) sobre ateliê biográfico de projetos, e das pesquisas de Suarez (2007a, 2007b e 2012) sobre documentação narrativa de experiências pedagógicas. A região da Chapada Diamantina na Bahia, mais precisamente o território do Projeto Chapada é eleito como cenário da pesquisa que tem, como lócus, escolas rurais do município de Iraquara. Ao longo da tese, irei me referir à Chapada Diamantina como região na visão geográfica e como território para guardar a dimensão de espaço – tempo habitado e construído pelos educadores da rede regional do Projeto Chapada. Compreendo como Milton Santos que o território “ tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade [...] O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p. 10).

A tese organiza-se em cinco capítulos caracterizados a seguir. No capítulo 2 *Histórias inventadas e autoformação: entre fios visíveis e invisíveis – algumas “missangas”*, busco refletir sobre configurações pessoais e profissionais que me movem na direção desse estudo sobre ruralidades, letramento e formação continuada. Assim, aspectos ontológicos, axiológicos e políticos da pesquisa são tematizados a partir de fragmentos da minha própria vida. Tomo lembranças da infância, utopias e migrações familiares pela escolarização, memórias escolares e

histórias profissionais, para guardar sentidos e significados existenciais do letramento, enquanto inscrevo essa temática no âmbito da problemática da formação de leitores e escritores em território rurais. Nessa direção, organizo o texto em duas partes, a saber: *Itinerâncias familiares, migrações e ruralidades: tempos e movimentos pela escolarização* e “*O voo dos flamingos*”²²: *utopias pelo letramento*.

No capítulo 3 *Iniciações, Horizontes e Expectativas: fios teóricos, epistemológicos e metodológicos*, apresento princípios das histórias de vida e tematizo-os a partir da minha própria formação como pesquisadora. Abordo a dimensão autoformadora das narrativas docentes como ficções de si e inscrevo essa discussão nos entrelaçamentos entre a pesquisa-formação, compreensão de itinerários e vozes docentes. Desse enquadre, destaco as fertilidades das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, construo lastros para o ateliê da pesquisa e apresento o percurso metodológico, os dispositivos pedagógicos e os cenários e sujeitos da pesquisa. Para tanto organizo o texto em três tempos: *A iniciação: tornar-se pesquisadora*; *Histórias de vida: pesquisa e formação*; e *O ateliê biográfico rural*.

No capítulo 4, discuto modos pelos quais os docentes se inscreveram na cultura escrita, no ciclo da infância. Assim, apreendo como comunidades de escolarização tardia e com fraca difusão da escrita apropriam-se de bens culturais ausentes na ancestralidade. Essa tessitura é realizada a partir de três entradas. Na primeira, *Itinerâncias familiares na luta pelas letras*, discuto sentidos do letramento para as gentes rurais, no enquadre de utopias, lutas e resiliências. Na segunda, *Retratos de escolas rurais*, sistematizo dimensões da cultura material escolar e caracterizo as práticas de alfabetização das escolas rurais nas décadas de 70 e 80 do século XX. Na terceira, *Letramento informal: a escola “em torno do fogão à lenha”*, analiso eventos de letramento em espaços não escolares. Formula-se o cenário 1 da pesquisa que aponta para a relevância do letramento informal como espaço-tempo de aprendizagem dos professores, em detrimento das experiências de escolarização de ancoragem tradicional.

No capítulo 4, tematizo práticas de letramento em funcionamento em escolas rurais que se tramam pelo enovelamento de sentidos culturais e existenciais das gentes da roça e pela compreensão de letramento como emancipação, a partir da

²² Faço referência nesse subtítulo ao livro de Mia Couto *O voo dos Flamingos* usufruindo da metáfora que o autor utiliza na qual os Flamingos são sinais de esperança para comunidades africanas.

análise interpretativa de relatos pedagógicos produzidos no ateliê biográfico. Em *Álbuns de escolas rurais* caracterizo os relatos tomando como dimensões *prática educativa como trabalho colaborativo, comunidade-escola rural e projetos como tecnologias de letramento*. No segundo, *Retratos de escolas rurais e tramas de letramentos*, analiso as propostas didáticas em duas entradas integradas - projetos de letramento literário e de investigação e apreendo o professor como design de currículo de práticas inovadoras. Em *Horizontes e imagens do futuro presente*, finalizo o capítulo com a projeção de cenários de futuro a partir dos quais sugiro alguns horizontes para o trabalho docente. Constroi-se o cenário 2 da pesquisa no qual os professores remodelam horizontes iniciais da docência e insurgem como designs de currículo, no âmbito de práticas pedagógicas inovadoras.

No capítulo 6, discuto aspectos teóricos e metodológicos da formação continuada, a partir das lógicas de professores alfabetizadores, na escuta sobre modos e lugares de aprendizagem. Na primeira parte *Entre heranças e invenções* tematizo representações dos professores sobre inovação pedagógica, a partir de reflexões sobre rupturas, dimensões da inovação e balseiros. Na segunda, *A navegação*, apreendo modos de aprendizagem e dispositivos de formação quando os professores formam-se no contexto da escola em parceria com outros professores. No terceiro, *Cartas de navegação*, sistematizo reflexões sobre ruralidades, esquecimento e memória, a partir dos sentidos forjados pelos professores sobre o ateliê como dispositivo de emancipação. Forja-se o cenário 3 dessa investigação, alicerçado nas percepções dos professores que compreendem a formação como percurso e elegem a escola como espaço-tempo privilegiado para a aprendizagem da docência, em regime colaborativo.

Convido, então, o leitor a navegar no fluxo dessas ideias, na esperança de mobilizar um debate fecundo sobre educação rural, mas advertida de que esse é um campo dilematizado historicamente por mitos que desqualificam fertilidades e invisibilizam forças dos territórios rurais.

2. HISTÓRIAS INVENTADAS E AUTOFORMAÇÃO: entre fios visíveis e invisíveis – algumas “missangas”

A missanga, todas a vêem.
Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas.
Também assim é a voz do poeta: um fio de
silêncio costurando o tempo.

(MIA COUTO, 2009, p. 5)

Pensar nos fios que nos constituem é uma tarefa, no mínimo, singular. A história pode começar por qualquer parte e a escolha desses fios, pinçados do conjunto daqueles que se pode ver, é a primeira ocupação dos escritores de si. Nesse texto, assumo o lugar de narradora (BENJAMIN,1994) de mim para buscar construir e explicitar antecedentes, sentidos pessoais e profissionais da pesquisa Memórias de letramento de professores.

Para tanto, realizo movimentos sincrônicos e diacrônicos e tomo tempos e movimentos da minha vida como ciclos sobre os quais posso pensar. Reconheço nas memórias da infância, de escolarização e da profissão, as primeiras missangas com as quais intento compor, quem sabe, um colar vistoso, considerando interlocutores e finalidade dessa escrita acadêmica, no marco dos estudos de doutoramento em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). A composição de tal adorno parece reafirmar a natureza dessa tarefa, em última instância ontológica, que se impõe como reinvenção da vida, no marco do quadro teórico e metodológico das histórias de vida.

Como se fora um conjunto de bonecas russas²³, sou tentada pela percepção de que as muitas que sou organizam-se de modo disciplinado, obediente, uma dentro da outra, da menor para a maior. O conhecimento de si, desse modo, teria como enredo essa relação ordenada a ser trazida para o papel: a criança, a mulher; a estudante, a professora, a pesquisadora; a leitora e formadora de leitoras; a pessoa e a profissional. Ainda que sedutor, entretanto, o artefato das bonecas russas como metáfora desse conhecimento é uma ilusão da modernidade, legitimado pelo paradigma positivista, no qual impera a visão bipartida dos sujeitos. Compreendo como Pineau (1999) que dimensões entrelaçadas, descontínuas, contraditórias, são alguns dos fios que costuram a nossa existência, forjada em lugares e entre lugares nos quais se pode viver e aprender.

No esforço de guardar essa percepção da constituição do eu pessoal e profissional, tomo um conjunto de textos autobiográficos, escritas cotidianas,

²³ As bonecas russas são formadas por um conjunto de sete réplicas que, segundo a tradição na Rússia, representam as deusas da fortuna. Simbolizam a família e a fertilidade e ajudam a realizar os desejos humanos, o que as faz conhecidas como bonecas da sorte.

profissionais e acadêmicas, produzidos em eventos de formação e autoformação, como ponto de partida para essa produção.

Essa mirada, entretanto, parece transcender a ideia de uma narrativa eminentemente pessoal. Intento demarcar, com alguma clareza, forças e tramas que me movem na direção da investigação sobre letramento em comunidades rurais, o que parece recontextualizar tais reflexões no âmbito da história da educação brasileira, mais especificamente, da alfabetização no Brasil. Para dizer dos muitos sentidos dessa tarefa, busco (an)coragem nas reflexões de Passeggi (2008) sobre a autobiografia como um processo civilizatório:

A reflexão biográfica não forma o sujeito em alguma disciplina em particular; ela prepara e dispõe o sujeito para a *formabilidade*, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende, como aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu. Como lembra Dominicé, é necessário que essa formação biográfica possa tornar-se um dispositivo heurístico, de descobertas de sentido para a vida, para todos. (PASSEGGI, 2008, p. 18-19).

É nesse sentido que arrisco configurar escritas de mim, articulando diferentes tempos, espaços e recordações referência (JOSSO, 2004).

Tomando essa perspectiva hermenêutica, organizo essa seção em duas partes, a saber: Itinerâncias familiares, migrações e ruralidades: tempos e movimentos pela escolarização e “o voo dos flamingos”: a utopia pelas letras – aspectos ontológicos e políticos²⁴.

2.1. Itinerâncias familiares, migrações e ruralidades: tempos e movimentos pela escolarização

Início essa seção com essa pequena memória da minha avó, personagem emblemática do meu afeto pela escola.

²⁴ O escritor Mia Couto com a obra *O último voo dos flamingos* inspira-me a seguir no esforço de dar algum sentido político, útil, solidário, à minha carreira de educadora. Na história que ocorre na pequena vila de Tizangara, os Flamingos são metáforas de esperança.

Aprendi a desenhar as letras. Quando ia aprender a escrever a professora foi embora da escola. Hoje não é mais assim minha fia, ensina a ler e a escrever tudo junto (Mãe Maria, 93 anos)

Como é possível testemunhar a luta e a utopia pela escolarização vêm de muito longe e é com elas que sinto os dissabores e sabores dos enleios de ser ou não ser leitor na contemporaneidade. Ler ao modo delicado e definitivo de Paulo Freire (1992): ler o mundo para escrever a vida.

No âmbito das discussões sobre a problemática da escolarização em territórios rurais, essa seção visa tematizar aspectos ontológicos e políticos concernentes às migrações de famílias rurais em prol da escolarização, cujos projetos de letramento emergem na contramão do projeto civilizatório neoliberal para as populações rurais. Para tanto, tomo os conceitos de migração, utopia e resiliência, para apreender tramas que forjam tais deslocamentos territoriais e subjetivos, bem como contextualizo esse êxodo no cenário de desvalorização dos territórios rurais, sob a égide das macro narrativas. Busco na minha própria história recordações referências²⁵ para compreender tais itinerários da luta pelo direito de aprender, no marco das utopias familiares.

Compreendo a utopia no sentido já referido por Freire (2001) e atualizado por Lechner (2010) como “‘utopia concreta’ que dá sentido às lutas contra novas formas de dominação e alienação dos mais fracos ou vulneráveis” (LECHNER, 2010, p. 49), ao referir-se às práticas do Círculo das pedagogias emancipatórias criadas na França, após a morte de Paulo Freire. Desse ponto, encontro fios que tecem relações substantivas entre utopia e resiliência, essa última entendida como a condição humana de superação de obstáculos e transformação positiva de si, quando inscrito em experiências adversas (TAVARES, 2001).

A relação entre cidadania e letramento constitui-se um ponto em aberto nos territórios rurais, uma vez que a história oficial segue publicando boletins do analfabetismo na roça, enquanto reafirma o atraso e a miséria como constitutivas

²⁵ Segundo Josso (2004), “a situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narrativa de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação” (p.39). Esse processo de criação de uma versão sobre a própria vida requer que o sujeito analise, questione, interroge as próprias representações, escolhas e não escolhas, as ambigüidades, que constituem as recordações-referências, as quais possuem uma dimensão objetiva e subjetiva, visível e invisível.

das ruralidades (AMIGUINHO, 2008a). Essa visão preconceituosa soterra a representação do território rural como lugar portador de futuro, responsabiliza os sujeitos pelas condições precárias de existência, e justifica o êxodo rural com a falsa promessa da cidade como lugar de destino.

É nessa conjuntura que se desenrolam enredos vividos por milhares de famílias rurais, as quais, em nome de garantir aos filhos a escolarização ausente na ancestralidade, tecem histórias singulares na vida itinerante em busca das letras, desenraizadas dos seus lugares de origem. Entendo que no conjunto de sofrimentos e privações das populações rurais, é possível reconhecer movimentos de famílias resilientes quando não se deixaram submeter à lógica perversa e tão atual de que pobre não aprende; de que para o trabalho com a terra não precisam as letras; quando driblam destinos nos quais parece improvável a apropriação de saberes intelectuais.

Para abordar essa temática, organizo o texto em dois tempos entrelaçados, anunciados a seguir. Na primeira parte, intitulada *Memórias de escolarização: mover-se e formar-se*, apresento tempos e movimentos para aprender em uma abordagem autobiográfica, a partir da qual discuto as migrações das populações rurais pela escolarização, sob a égide das políticas de desmantelamento da escola da roça. Na segunda parte, *Fios e tramas para outras histórias: em defesa da escola rural*, realizo uma crítica às visões fabricadas do mundo rural como atrasado e residual reconhecendo-as como estratégias para o apagamento das comunidades rurais, enquanto destaco a ideia inovadora que toma tais territórios como portadores de futuro, sob a ancoragem dos estudos de Amiguinho (2005, 2008a, 2008b).

2.1.1. Memórias de escolarização: mover-se e formar-se

Não herdei bibliotecas o que, em princípio, excluiria ou reduziria, em muito, as minhas chances de ser letrada. Descendo de uma linhagem que não frequentou os bancos escolares, em consequência da história de vida escrava no século XIX, aliada à problemática da distribuição de renda e de bens culturais, inerente à conjuntura brasileira, no século XX. É nesse contexto que questiono a representação do analfabetismo como herança e legado, e demarco a luta familiar pela

desnaturalização desse fenômeno, cuja invenção fez emergir a imagem da professora, na época, emblemática das letras na família. É preciso dizer, entretanto, dos muitos caminhos que foram inventados e trilhados por essa família para que se encerrasse, definitivamente, o ciclo histórico de analfabetismo na nossa descendência.

Meus pais ingressaram na escola nos idos dos anos 40 e 50, mas, ainda assim, essa itinerância como estudantes da escola pública não foi suficiente para romper o círculo vicioso e naturalizado de evasão e fracasso escolar, uma vez que eles não concluíram a primeira fase do ensino fundamental. As competências leitoras e escritoras que conquistaram, circunscritas a contextos comunicativos restritos, foram aprendidas em práticas sociais cotidianas: meu pai, na corporação da polícia militar e minha mãe, na igreja e nas ações de pastoral.

Formar professoras²⁶ foi a invenção dessa família negra, para dar, enfim, enfrentamento ao processo histórico de exclusão social e de analfabetismo, que marcou a história de alguns milhões de brasileiros, muitos deles também negros. Compreendo que processos de resiliência compuseram tempos e movimentos dessa família, na medida em que as adversidades foram enfrentadas e resultaram em projetos exitosos, haja vista a educação galgada pelos filhos e os projetos de vida e de profissão alicerçados pela presença do letramento na nossa geração. Essa experiência pode ser compreendida sob o ponto de vista de Cyrulnik (2009) ao afirmar que “não somos senhores das circunstâncias que plantam em nossas almas o sentido que atribuímos às coisas. Resta-nos, porém, um pouco de liberdade quando agimos sobre a cultura a fim de que os feridos possam retornar a um neodesenvolvimento resiliente” (p 14). Nesse sentido, para os meus pais, formar professoras significava garantir acesso a uma profissão originalmente da classe média, certa ascensão social e, decididamente, a possibilidade de produção de uma contra memória na história familiar, face à herança perpetuada de analfabetismo.

Ao buscar recordações referências dessas/nessas trajetórias, identifico que migrações e deslocamentos fizeram/fazem parte das estratégias familiares e

²⁶ Essa foi a façanha realizada pelos meus pais, ainda que na década de 80 o magistério já viesse perdendo a áurea de uma profissão das classes mais favorecidas economicamente, realidade progressivamente alterada pelas reformas educacionais implementadas nesse período – 1964 e 1971 - sob a égide do tecnicismo, um dos pilares do processo de proletarianização da profissão, consolidado no final do século XX

peçoais para transformar impossibilidades em possibilidades, quando o assunto era letramento. Sair do lugar para aprender foi um movimento que se deu na minha vida em momentos distintos, da infância à vida adulta. Lagedão, Itamaraju, Salvador e São Paulo, por exemplo, compõem rotas de deslocamentos intelectuais, com diferentes configurações, realizadas em diferentes tempos, mas todas movidas pela mesma utopia, a de que a escola tem futuro e aporta futuros. Aprendi desde cedo com meus pais, Dona Bela e Seu Antonio, a viver deslocamentos em favor da própria escolarização: mover-me para formar-me.

No ano de 2012, de setembro a dezembro, realizei a missão de estudo na Universidade de São Paulo, na FEUSP, como atividade do doutoramento, inscrita no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, sob a orientação do professor Elizeu Clementino de Souza - UNEB e da professora Paula Vicentini- USP. Reconheço nessa experiência traços do movimento da criança que, aos cinco, seis anos, perdeu o aconchego materno para estudar a 1ª série em uma boa escola; da jovem que aos 18 anos trocou Itamaraju, cidade do interior da Bahia, por Salvador para ser aluna “número um” do curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia. São várias as missangas que, embora separadas pelo tempo, parecem reunidas nos fios invisíveis que forjam a minha existência. Vislumbro alguns deles no trecho da carta que encaminhei ao ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa instituição na qual atuava à época como colaboradora:

É com alegria que informo ao ICEP o detalhamento de uma das importantes atividades realizadas no meu doutorado em Educação e Contemporaneidade, denominada Missão de estudo e pesquisa, no âmbito do programa Nacional de Cooperação acadêmica – Novas Fronteiras – PROCAD NF 2008, entre a Universidade Estadual da Bahia e a Universidade de São Paulo. Essa atividade é coordenada na Universidade Estadual da Bahia pelo prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza e na Universidade de São Paulo pela professora Paula Vicentini. Tem como financiador a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação.

A ação terá início dia 15 de setembro e término dia 15 de dezembro e consta de atividades presenciais na Faculdade de Educação na USP, no marco da pesquisa de doutoramento *Práticas inovadoras na escola rural: memórias de professores e formação de leitores - tramas de uma contra memória*¹.

Finalmente, reconheço nesse “arranjo” de formação e (auto) formação ora apresentado um belo esforço para seguir produzindo a vida e a profissão, no entrelace com os estudos acadêmicos. Tomo dessa imagem animação para seguir esses novos passos que me remetem a outros campos de aprendizagem e tiram-me do lugar, pois “navegar é preciso”. (RIBEIRO, 2011)

Nesse texto, evoco a poesia de Fernando Pessoa para dizer de mim e das minhas intenções ao ICEP e vejo dadas as relações entre lugar, aprendizagem e itinerâncias: “viver não é preciso, navegar é preciso”. Na parceria com outros pesquisadores do GRAFHO – Grupo de Pesquisa e História Oral, vivi os primeiros tempos do doutorado sanduíche e, nessa pequena comunidade de aprendizagem itinerante, revivi esse pressuposto que une deslocamentos e autoformação. Essa escrita parece abordar lugares de aprendizagem como entre lugar, forjado nos deslocamentos geográficos, subjetivos e intelectuais.

Nasci e vivi os dois primeiros anos na zona rural do município de Itanhém, na Bahia, em um povoado de nome Batinga e cresci em municípios rurais. Para apreender espaços e movimentos dessa trajetória, do povoado de Batinga ao Mestrado em Salvador, busco referências nas memórias de escolarização e nos espaços-tempo de aprendizagem, o que coloca em relevo imagens de escolas.

Aos cinco anos, após frequentar a escola-casa que se configurava em uma única classe multisseriada, iniciei os meus estudos no sistema regular de ensino, na escola particular Nossa Senhora de Fátima. Para tanto, desloquei-me de Itamaraju, onde ficaram meus pais e irmãos menores, e passei a morar em Lagedão, com a minha avó materna, juntamente com minhas três irmãs mais velhas. Dessa escola particular, gerida por *Seu Blandino*, importante liderança religiosa na cidade, lembro-me da saia verde bandeira, blusa branca com escudo e congá preta, adereços que compunham o nosso fardamento. Nesse tempo, desfrutei dos carinhos da minha avó Mãe - Maria e de uma progressão inusitada: matriculada na 1ª série, concluí o ano sendo promovida para a 3ª série²⁷. Aprender a ler e a escrever no tempo certo mudou a minha vida como aluna negra e de origem simples, frente aos índices de analfabetismo que imperavam na década de 70, resultando mais de 50% de estudantes reprovados na 1ª série (WEISZ, 2010)

Em certa altura da minha vida adulta, vivendo processos de autoconhecimento, emergiu uma questão da infância: por que deixar uma criança tão pequena longe da mãe? A resposta da minha mãe foi doce: “todo mês eu viajava

²⁷ Na escola-casa que funcionava com uma classe multisseriada acabei por aprender a ler com os estudantes mais adiantados o que me conferiu, um ano depois, em Lagedão, a fama de aluna sabida.

o dia todo para visitar vocês e levar as coisas. A escola era muito boa. Os filhos dos fazendeiros estudavam todos lá”. Esse relato materno parece ter curado um sofrimento gerado pela sensação de abandono na infância quando pude saber novamente, pela voz da minha mãe, os motivos da sua decisão e o tamanho da sua utopia. Compreendo que “cada arquivo, cada encontro, cada acontecimento que nos convida a criar uma outra quimera narrativa constitui um período sensível de nossa existência” (CYRULNIK, 2009, p. 14). Assim, esse relato materno permitiu que eu criasse novas peças para o meu quebra cabeça e incluísse novas formas para seguir no jogo da vida, com mais felicidade.

De qualquer sorte é preciso reconhecer que o projeto familiar de Seu Antonio e Dona Bela para os sete filhos foi exitoso. Em 1984, aos dezesseis anos, tornei-me professora com formação em Magistério e imediatamente dei início à carreira ingressando no Colégio São João Evangelista²⁸, palco dos meus anos iniciais na profissão docente. Diante da precariedade da formação universitária na minha região de origem e longe do *boom* dos incertos cursos de Educação a distância a que vivemos atualmente, desloquei-me para a cidade de Salvador em 1889, como estudante fundadora da Casa de Estudante de Itamaraju em Salvador. Assim, tomei Salvador como cidade mãe e forjei outros lugares de aprendizagem, com o ingresso imediato no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia.

No início da década de 90, eu vivi uma dupla reinvenção de identidade: o desenraizamento da família em decorrência da migração para estudar em Salvador, e a inscrição como estudante da Faculdade de Educação da UFBA. Entre perdas e ganhos, entendo que essa ascensão, bem como as vivências afetivas na universidade, acabaram por minimizar, por vezes, as zonas de desconforto provocadas pelos processos de desencaixe da jovem interiorana que fui. As promessas da escola cidadã cumpriram-se pela segunda vez na minha vida. A aprovação na 1ª série do ensino fundamental e a validação do meu perfil de estudante na graduação atestaram a condição de aprender como premissa da prática educativa, elemento sutil da minha vida, que atravessa fortemente os meus atuais anseios acadêmicos, nos estudos de Doutorado.

²⁸ Escola particular da cidade, dirigida pela Irmã Marcela, professora de Didática no curso de Magistério. Ao acompanhar o meu estágio de normalista, ela fez o meu trânsito para a primeira experiência como professora.

Essa condição, enquanto localizava-me em lugares de aprendizagem da elite baiana, permitiu a apropriação de bens simbólicos decorrentes da progressão intelectual fluida, que marcou esse itinerário estudantil. Tais ferramentas intelectuais foram suficientes para que, em curto prazo, eu fosse destacada na comunidade discente, para além dos bons escores no histórico escolar. Ser aluna bolsista de iniciação científica, dentro de um Programa de Pós Graduação qualificado, e viver, lado a lado, com professores pesquisadores veteranos foram experiências que me iniciaram na pesquisa.

Conquistei autonomia acadêmica e decididamente perdi a áurea da professora de magistério, no marco da racionalidade técnica, sob inspiração da pedagogia crítico social dos conteúdos²⁹. Bolsista de iniciação científica, pedagoga com habilitação em Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas de Segundo grau, são algumas das identidades forjadas nesse ciclo de formação de longa duração, encerrado no ano de 1993, com a formatura em Pedagogia, acontecimento eternizado na fotografia da família Ribeiro, a rigor, para a festa das letras.

Destaco a colação de grau na sala nobre da reitoria da UFBA, com diploma assinado pelo então reitor professor Felipe Serpa, como o eco mais potente da força transformadora da nossa utopia pela escolarização. A defesa do Mestrado³⁰, em 2008, figurou como um passo além do horizonte de expectativas da família, mas, dessa vez, já havíamos cruzado a linha abissal. Passei a compor um grupo de elite brasileiro com o título de mestre em educação.

Entre fios e tramas que costuram a vida, essa licença para ser mestre foi forjada em colaboração com professoras de Língua Portuguesa de escolas rurais, na região da Chapada Diamantina, na Bahia, experiência na qual pude apreender, do lugar de pesquisadora, tempos e movimentos da vida de estudantes de escolas rurais. Atualizaram-se, nessa pesquisa sobre saberes e dilemas profissionais, arquivos pessoais e históricos sobre utopias familiares e lutas pelo letramento.

²⁹ No marco dos estudos sobre tendências pedagógicas na década de 80, Libâneo (1985) afirma que a superação da escola atual somente será possível pela democratização do conhecimento, pelo domínio do conteúdo escolar, instrumental básico à sobrevivência dos grupos mais desfavorecidos. Com a pedagogia crítico social dos conteúdos, o autor defende o compromisso do ensino com a transformação da realidade, tendo em vista, a ação e reflexão, e a relação prática e teoria. Sustenta a idéia de que o conhecimento está comprometido com a emancipação das pessoas, com a liberdade intelectual e política.

³⁰ Realizei a pesquisa Histórias de Vida de Professoras de Língua Portuguesa: saberes e dilemas da profissão docente.

Cenas cotidianas de precariedade na vida rural, comumente invisibilizadas nos discursos oficiais, são desveladas pelas narrativas docentes:

A maioria dos alunos de Maiara reside em diferentes comunidades da zona rural, de modo que também precisam deslocar-se diariamente para chegar à escola. Essa condição incomoda a professora, pois ela reconhece nesse deslocamento o sofrimento de adolescentes e jovens que almoçam antes das dez horas da manhã para tomarem o ônibus que os levará para Tejuco. Frequentam as aulas das 13 h às 17 h, com ou sem merenda, quando novamente retomam o transporte na volta para casa, noite adentro (RIBEIRO, 2008, p. 162 - 163).

As migrações diárias desses estudantes ilustram, de modo peculiar, arranjos perversos das políticas públicas para a educação rural, quando ir à escola pode significar deslocamentos diários em transportes incertos, somados a caminhadas a pé por quilômetros de distância. Há ainda outras histórias daqueles que deixam as suas famílias na roça e passam a morar na cidade com famílias emprestadas. Condições precárias de vida e experiências em subempregos são algumas das realidades desses adolescentes e jovens em troca do “direito de estudar” na cidade³¹.

2.1.2. Fios e tramas para outras histórias: território rural como lugar de destino

Diante de tais realidades, encontro nos estudos de Martins (2001, 2005a, 2005b) ancoragem para problematizar a definição de cidade como lugar de destino de populações originárias do campo e para fortalecer a crítica às imagens fabricadas do rural como lugar de ignorância. O autor analisa os processos do êxodo rural no marco dos descaminhos do projeto de desenvolvimento capitalista, apontando questões sociais e políticas desse fenômeno. Aborda-os na perspectiva do desterritorializado, cuja voz é silenciada no debate sobre o que é melhor para as populações rurais, ao afirmar que:

³¹ A abordagem do cotidiano dos migrantes em favor da escolarização é realizada por SANTOS (2006) na pesquisa Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade.

O deslocamento de grandes massas rurais para a cidade revelou-nos uma dimensão desdenhada do mundo rural: um modo de ser, uma visão de mundo e uma perspectiva crítica poderosa em relação ao desenvolvimento capitalista, à modernização anômala e à desumanização das pessoas apanhadas de modo anômico, incompleto e marginal pelas grandes transformações econômicas e políticas que, não raro, tiveram os sociólogos como acólitos. O deslocamento nos mostrou, e já há estudos sobre o fenômeno, que o rural pode subsistir culturalmente por longo tempo fora da economia agrícola. Pode subsistir como visão de mundo, como nostalgia criativa e autodefensiva, como moralidade em ambientes moralmente degradados das grandes cidades, como criatividade e estratégia de vida numa transição que já não se cumpre conforme as profecias dos sociólogos. Essa transição é antes inconclusa passagem, um transitório que permanece, uma promessa de bem-estar que não se confirma, uma espécie de agonia sem fim (MARTINS, 2001, p. 32)

Essa mesma perspectiva é apontada por Lechner (2010) ao escutar migrantes portugueses³²:

Em Ciências Sociais, a migração é raramente analisada a partir do ponto de vista dos migrantes. Mais precisamente, os estudos sobre emigração e imigração esquecem, com frequência, a experiência de mobilidade e de transição que corresponde a uma ruptura biográfica e a um trabalho de reconstrução de identidades” (LECHNER, 2010, p. 51-52).

Tal ruptura biográfica parece questionar a cidade como lugar de destino para os povos rurais, face às desilusões na busca de uma vida melhor. Diante da promessa de dias melhores, emerge, por vezes, o sentimento de que não se foi bom o suficiente para enfrentar os desafios e sair do outro lado vitorioso. Tal perspectiva é perversa, sobretudo, porque, como alerta a autora, essa inconclusa passagem pode ser mesmo uma violência cultural e existencial para os migrantes.

Identifico, nas narrativas (auto)biográficas de Souza (2011), cenas de migração – da roça à cidade - no marco de um projeto familiar pelo letramento:

Outras mudanças se impuseram na vida de meus pais (Elza e Vicente). Com o casamento e o nascimento dos primeiros filhos, viram-se impelidos pela necessidade de investir na educação dos meninos. Antes da migração da família para a cidade meu avô decide mudar para Jaguaquara e vender a fazenda para meu pai. No início do ano de 1968, Vicente e Elza compraram uma casa em Jaguaquara (BA) e organizaram a mudança para a cidade, embora Vicente sempre tenha estado na lida da fazenda, indo

³² A autora realiza estudos sobre processos identitários em contextos migratórios, relações interculturais, pesquisa biográfica, sofrimento e resiliência dos migrantes, bem como sobre migrações clandestinas e ética de inclusão/participação.

semanalmente para a cidade para estar com sua família e acompanhar, no seu papel de pai, a prole. Do meu pai ouvia, desde pequeno, a seguinte expressão: “para ser alguém na vida tem que estudar”. Ouvia isso repetidas vezes do meu pai, num tom de desabafo, de investimento e, muitas vezes, de transferência, na tentativa de suprir seu abandono da escola e a negação que sua história de vida lhe impôs. (SOUZA, 2011b, p. 167).

O desabafo de Seu Vicente comunica a máxima do valor do estudo para esse grupo social, o que acaba por justificar processos de desenraizamento e de migração familiar das mais variadas ordens e nas mais variadas condições. A história do pobre que ficou na roça, comumente, apresenta marcas do abandono e o sabor amargo de quem teve projetos de vida inconclusos.

Entre os sonhos de letramento perdidos dos mais velhos e a criação de filhos letrados, ilustrados na história familiar de Vicente e Elza, urge reconhecer a sabedoria dos “grandes escritores analfabetos”. Tomo, assim, a bela descrição do *homem da terra inteira* de Saramago (2006) para guardar imagens de decência, resiliência e de utopia, e para questionar, de pronto, representações pré-fabricadas da população não letrada como comunidade desprovida de saberes:

Cai a chuva, o vento desmancha as árvores desfolhadas, e dos tempos passados vem uma imagem, a de um homem alto e magro, velho, agora que está mais perto, por um carreiro alagado. Traz um cajado ao ombro, um capote enlameado e antigo, e por ele escorrem todas as águas do céu. À frente caminham os porcos, de cabeça baixa, rasando o chão com o focinho. O homem que assim se aproxima, vago entre as cordas de chuva, é o meu avô. Vem cansado o velho. Arrasta consigo setenta anos de vida difícil, de privações, de ignorância. E no entanto é um homem sábio, calado, que só abre a boca para dizer o indispensável. Fala tão pouco que todos nos calamos para o ouvir quando no rosto de lhe acende algo como uma luz de aviso. Tem uma maneira estranha de olhar para longe, mesmo que esse longe seja apenas a parede que tem em frente. A sua cara parece ter sido talhada a enxó, fixa, mas expressiva, e os olhos, pequenos e agudos, brilham de vez em quando como se alguma coisa em que estivesse a pensar tivesse sido definitivamente compreendida. É um homem como tantos outros nesta terra, neste mundo, talvez um Einstein esmagado sob uma montanha de impossíveis, um filósofo, um grande escritor analfabeto. Alguma coisa seria que não pode ser nunca. (SARAMAGO, 2006, p. 119).

Aproximações sobre o mundo rural em Portugal e no Brasil no século IX e XX podem ser feitas a partir das linhas e entrelinhas dessa prosa poética, no que

tange à problemática da crise do mundo rural³³. Assim desdobro desse relato questões concernentes à permanência desse campo de impossibilidades educacionais na vida rural do século XXI, entre as promessas do ruralismo pedagógico³⁴ da década de 30 e a realização de programas governamentais episódicos para a educação do campo, a exemplo da proposta controversa da Escola Ativa³⁵.

Diante desse panorama da educação rural, tomo imagens de uma escola rural³⁶ para reunir alguns elementos em defesa das ruralidades e das instituições escolares e seus sujeitos.

Durou cerca de duas horas a viagem para chegar até a Escola Municipal João Pereira dos Santos, localizada na zona rural do município de Aramari, na Bahia. Catuzinho é essa pequena comunidade quilombola onde se vê ícones da vida rural, a igreja São Francisco de Assis, a escola e uma praça. As famílias trabalham na lavoura, no cultivo e beneficiamento da mandioca e as crianças têm na escola o principal espaço de socialização e de aprendizagem.

Nesse acompanhamento ouvi as vozes, escutei os risos e fui observada por olhares atentos de uma penca de crianças, lindas, negras e cheias de energia, em uma classe do 3º ano do ensino fundamental. “Eu gosto muito de ler as histórias quilombolas e tem dia que é a gente que fazemos a formação leitora aqui na sala, no lugar da pró”. Essa fala, vinda de uma menina de tranças, de seus oito anos, chamou a minha atenção, seja pela desenvoltura e pelo ineditismo pedagógico contido no depoimento, seja pelo assunto que coloca em destaque, a leitura na escola. De pronto, as crianças já se mostravam para nós de um lugar do saber sabido e, quando indagadas sobre a história de que mais gostavam, brindaram-nos com um conto de assombração. A leitura autônoma, entretanto, ainda não era realidade para cem por cento daqueles alunos. De um conjunto de dezesseis alunos,

³³ A crise do mundo rural em Portugal é abordada nos estudos de Abílio Amiguiño (2008a), mais especificamente no texto *A escola, a modernidade o mundo rural*, o qual aponta aspectos sócio-históricos da problemática.

³⁴ Estudos de Calazans (1993) caracterizam o ruralismo pedagógico como um movimento da década de 30, cuja bandeira da fixação do homem à terra foi mal apregoada devido às precariedades das políticas para o campo e das fragilidades da proposta pedagógica desconectada com o mundo rural.

³⁵ A Escola Ativa foi o único programa do Ministério da Educação para classes multisseriadas, vigente de 1987 a 2012, tendo sido substituído pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no atual governo de Dilma Russef. <http://portal.mec.gov.br/index>.

³⁶ Tais imagens são rememoradas de um acompanhamento realizado em março de 2012 no âmbito das minhas atividades profissionais como formadora de educadores no município de Aramari-BA, tendo em vista a elaboração de planos de apoio pedagógicos para os estudantes dos 3º anos do Ensino Fundamental. Esse acompanhamento foi registrado pela TV Record, no Programa Hoje em dia, no quadro Mulheres, em abril de 2012.

havia sete que liam convencionalmente e nove que ainda estavam por construir essa primeira etapa de alfabetização³⁷.

Na saída, recebi uma cesta de cipó com produtos derivados da mandioca, beijus e farinha de tapioca, e retornei para Salvador com as ressonâncias da delicadeza daquele povo e com as imagens das crianças: daquelas que encontrei dentro da sala multisseriada, ainda que do 3º ano, e de três outras que estavam sentadas na praça, em frente à escola, alunas do turno da manhã, as quais acompanharam imóveis e atentas a minha chegada. Banho por tomar, pés descalços, roupas esgarçadas e olhares sofridos, compunham um retrato que causou em mim um aperto na garganta. Entendo que essa fotografia inscreve-se nos álbuns da história da educação rural brasileira, cujas memórias explicitam o abandono naturalizado dessas comunidades pelo Estado e as precariedades nas condições de existência.

Tais histórias de vida, de pronto, desmantelam possíveis visões ingênuas da vida rural no que ela tem de realidade precarizada pelo capital: pobreza e ausência do Estado (AMIGUINHO, 2008a, 2008b; MARTINS, 2001, 2005a, 2005b). Esse Brasil com vocação agrícola parece longe de estabelecer-se como nação para todos. A ideia do estado mínimo atualiza-se de modo preocupante nos territórios rurais e inspira pensar que a cartografia neoliberal (SANTOS, 2007) impera nos novos tempos, ainda que pós-modernos. Se esse território é lugar de atraso, no qual somente ficam aqueles desvalidos e desprovidos de opções mais nobres, afinal, quem se importa mesmo com o destino do mundo rural, com a vida das populações que nele vivem?

No que tange à educação formal, esse ideário reproduz-se. A literatura especializada (PINHO, 2004; ARAÚJO, 2005; SANTOS, 2006; CANÁRIO, 2008; SOUZA et al, 2011a, 2011b e 2012) desvela, de forma contundente, a visão pauperizada da escola rural, sob a tutela de um projeto hegemônico de apagamento dos saberes e de invisibilização das necessidades básicas dessas comunidades. Ainda que tenham sido aprovadas no ano de 2001 as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* pelo Conselho Nacional de Educação, e criada em 2004 a Coordenadoria Geral de Educação do Campo no âmbito da

³⁷O diagnóstico de leitura da classe apresentava o seguinte resultado: sete alunos alfabéticos; quatro alunos silábico-alfabéticos, quatro silábicos com valor sonoro e um pré-silábico. Esse diagnóstico informa as hipóteses das crianças concernentes ao sistema de escrita alfabético, de acordo com a pesquisa sobre a psicogênese da escrita, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), e tornou-se uma cultura das escolas.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação (MEC), o estado da arte da educação rural (CARDOSO e JACOMELI, 2010) atesta a continuidade do abandono nesse território.

Para além dos mitos e das representações do rural como anacrônico, como vivem essas populações? Responder a esse questionamento implica em reconhecer o rural como diverso, a partir do conceito de ruralidades diversas (CARNEIRO, 1988; MOREIRA, 2005; SOUZA et al, 2011a, 2011b, 2012), em vista da pluralidade cultural constitutiva dos modos de viver das diferentes populações rurais brasileiras. Populações assentadas, comunidades quilombolas, pescadores, agricultores, garimpeiros, criadores de gado, populações ribeirinhas, comunidades indígenas, forjam identidades, constroem saberes e modos de vida plurais e multifacetados³⁸. Como afirma Souza et al (2012) ao tematizar aspectos históricos e políticos da educação rural:

A compreensão de rural, presente nesse texto, perpassa pelo entendimento de um rural como categoria que emerge de um contexto sócio-históricogeográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural³ eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente a atividades de agricultura ou agropecuária, imprimindo uma noção de rural contemporâneo que está associada às questões da natureza e de seus processos produtivos (SOUZA et al 2012, p. 353).

Essas reflexões destacam que pensar o rural como realidade única, aprisionada no conceito de agrário, desafia, de toda sorte, a apreensão das identidades compósitas engendradas pelas/nas diversas ruralidades, enquanto exige a emergência de novas abordagens teórica e metodológica para os estudos sobre educação rural. Tendo em vista a valorização do rural como lugar e como modos de existência material e cultural, as ruralidades podem ser compreendidas como expressão de identidades sociais abertas e múltiplas (SOUZA et al, 2010); como identidades em construção que forjam outras relações campo-cidade (CARNEIRO, 1998).

³⁸ Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), é possível identificar referências a essa pluralidade de espaços e sujeitos inscritos em territórios rurais: da floresta a pecuária; das minas à agricultura; espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas. (BRASIL, 2001, p. 1).

Em síntese, o desenraizamento das famílias rurais pela escolarização, seus caminhos e descaminhos, inscrevem-se como mais uma saga protagonizada pelo projeto hegemônico para os territórios rurais, que perdura no século XXI. Em tais territórios a ausência de escolarização compõe, na verdade, um pacote mais amplo de desilusões com tantas outras privações: faltam habitação, saneamento, saúde, emprego, lazer, praças e bibliotecas.

Nesta seção, busquei entrelaçar memórias familiares, de escolarização e de profissão para apreender sentidos ontológicos e axiológicos da pesquisa Histórias cruzadas de professores. Sob esse prisma, sigo mobilizada por utopias e esperanças, reconhecendo-as, antes de tudo, nos fios da minha própria itinerância como estudante e educadora, mas provocada pela certeza de que o desenvolvimento da vida nas comunidades rurais não deve circunscrever-se a processos de resiliência e lutas familiares pela escolarização. Entendo que será preciso inscrever a educação rural à escala de um estado de direitos, sob a égide de uma política decente para essa população. Destaco, entretanto, que essa ausência de direitos não é exclusiva dos territórios rurais, uma vez que se atualiza em qualquer lugar do mundo no qual vivam comunidades pobres, invisibilizadas pela sociologia das ausências (SANTOS, 2007).

Desmanchar linhas abissais (SANTOS, 2007) e a dicotomia urbano / rural, poderá abrir caminhos férteis para a construção de escolas diferentes, alternativas aos modelos urbanocêntricos, que caminham à deriva, seja na roça, seja na cidade.

2.2. O voo dos flamingos: utopias pelo letramento

Aprendi a ler com cinco anos em uma classe multisseriada, em Itamaraju, no extremo sul da Bahia, na década de 70 do século XX.

Passados mais de trinta anos, sou capturada pela provocação de Jean Hébrard (2011), ao dizer da leitura como um conhecimento a ser herdado mais do que ensinado, diante de dados, como os que se seguem, sobre o analfabetismo que “atinge 14,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais e está concentrado nas camadas mais pobres, nas áreas rurais, especialmente do Nordeste, entre os mais idosos, de cor preta e parda” (IBGE, 2007). Com o registro de 13,9 milhões de

analfabetos atualmente (IBGE, 2010), tais resultados revelam um escalonamento no qual se pode identificar uma forte relação entre indicadores sociais e econômicos e a aprendizagem da leitura como patrimônio de grupos hegemônicos. Atualizam-se nesses dados premissas neoliberais que, ao tomarem os territórios como centros ou periferias, distribuem de modo desigual bens socioculturais e econômicos, e abordam direitos constitucionais como benefícios.

Enlaçada por essa problemática e envolvida pelas tramas da literatura, rememoro, da minha biografia, a doce experiência, guardada desde a primeira infância, de que a escola tem futuro. Encontro nas *Pequenas Memórias*, livro de Saramago (2006), cenas de escolarização que atualizam tais lembranças. É emblemática a cena da escola do Largo do Leão, dessa vez, no início do século XX, em Portugal.

Quando passei da segunda classe para a terceira, o professor Vairinho mandou chamar o meu pai. Que era aplicado, bom estudante, disse, e, portanto, muito capaz de fazer a terceira e a quarta classes em um ano só. Para a terceira classe freqüentaria a aula normal, enquanto as complexas matérias da quarta me seriam dadas em lições particulares do mesmo Varinho, que, aliás, tinha a casa na própria escola, no último andar (SARAMAGO, 2006, p. 95).

Em 1933, já no liceu Gil Vicente, a saga continua:

No primeiro ano fui bom aluno em todas as disciplinas, com exceção de canto coral em que nunca fui além da nota dez. A minha reputação alcançou um ponto tal que uma vez ou outra apareceram na nossa aula alunos mais velhos, de anos adiantados, a perguntar, imagino pelas referências que os professores teriam feito à minha pessoa, quem era Saramago. (Foi o tempo feliz em que meu pai andava com um papelinho no bolso para mostrar aos amigos, um papel escrito à máquina com as minhas notas, sob o título “notas do meu campeão”. Em maiúscula. (SARAMAGO, 2006 p. 95).

O autor eterniza para a humanidade, no livro *Pequenas Memórias*, sua expressão de felicidade ao galgar sucesso na escola e destaca o papel da aprendizagem escolar nos afetos familiares e suas ressonâncias para a escala da vida. Recordo-me com saudade de um ritual, do qual nós filhos desgostávamos muito à época, mas que era recorrente em nossa casa. Meu pai, ao receber amigos, iniciava por apresentar cada um dos filhos, dizendo a idade e a série que cursava. De onde estivéssemos, deveríamos calçar os pés, ajeitar os cabelos e nos apresentar para essa audiência. No meu caso, como fui promovida pelos mesmos

motivos apresentados por Saramago, ao final da 1ª para a 3ª série, era sempre festejada por ser adiantada na escola. Isso tudo se justificava em vista do orgulho pelo nosso sucesso escolar e pelo fato de meu pai e minha mãe estarem colocando em curso um projeto insuspeito de letramento familiar.

Estudos contemporâneos sobre os sentidos da escola para crianças de assentamentos, YAMING, G. A. e MELL (2010) apontam, entretanto, para representações diversas daquelas de alunos premiados. A reprovação escolar, em lugar da progressão, nos primeiros anos de escolaridade, compõe outros cenários e coloca em relevo a problemática da alfabetização inicial como apontam as autoras ao tematizarem as vozes de estudantes não alfabetizados:

As dificuldades em relação à aprendizagem da *alfabetização* foram evidenciadas como um problema para muitas crianças da escola investigada, resultando em um recorte importante para a pesquisa. Os alunos mais velhos desgostavam das atividades elaboradas pelos professores. Entre eles, Diogo, 12 anos, que refazia pela quarta vez a segunda série do Ensino Fundamental. Oito de seus colegas eram repetentes e a metade da turma não dominava a técnica da leitura. Diogo e seu primo Fábio, 10 anos de idade, descreviam o ensino das letras como cansativo e com pouca ajuda: “*Ela só escreve e não ensina. Ela lê, e não ajuda a gente ler*”. Como ponto negativo, os meninos apontavam o excesso da cópia que eram obrigados a realizar: “*A professora passa matéria no quadro. A gente copia. Ela passa coisa no quadro, a gente copia e, aí, ela passa coisa no quadro [...]. Quando ela chega, passa mais matéria*”. Seus cadernos abarcavam um trabalho direcionado ao ensino dos conteúdos. Suas folhas estavam totalmente preenchidas de “matéria” copiada da lousa, mas sua interpretação era incompreensível, já que as crianças não estavam alfabetizadas: “*Só sei ler essa palavra aí. Essa outra não*” (Diogo). (YAMIN e MELLO, 2010; p. 9-10)

Emudecem-me as narrativas dessas crianças que marcam, de modo contundente, rituais das aulas que atualizam práticas seculares, desgastadas e inócuas para a alfabetização.

Essas questões atualizam de modo particular a problemática *Como formar leitores e escritores proficientes na escola?*. Para compreender a permanência de questões dessa natureza três décadas após a publicação dos estudos de Ferreiro (1986) sobre a Psicogênese da Língua escrita, que marcaram a revolução conceitual acerca da alfabetização, ou ainda no marco de significativos estudos contemporâneos sobre a didática da alfabetização realizados por autoras como Weisz, (2009), Molinari et al (2008) e Lerner (1996, 2002, 2010), faz-se necessário,

mesmo que brevemente, situar aspectos problemáticos das práticas de alfabetização no Brasil em uma análise diacrônica.

Primeiro, é importante considerar que diferentes respostas foram dadas, na escola do século XX, e ainda o são, a questões como o *que é alfabetização, como alfabetizar?* Compreender a escrita alfabética do português como sistema ou como código; compreender a leitura como decodificação ou como um processo de construção de sentidos, no qual estão em jogo estratégias sofisticadas de leitura - antecipação e verificação; ensinar a ler por meio de textos escolarizados a exemplo de cartilhas, ou ensinar a ler no âmbito das práticas sociais de leitura, nas quais são usados textos de circulação social; são questões que insurgem como dilemas docentes. Eles apontam, de modo contundente, a coexistência nas salas de aula de distintas propostas didáticas, nas quais podem ser reconhecidas, por sua vez, diferentes correntes pedagógicas e teorias epistemológicas: da pedagogia diretiva à relacional; da teoria empirista à construtivista³⁹.

Nessa direção, no decurso dos últimos trinta anos, testemunhou-se a coexistência dos métodos fônico, global e de práticas norteadas pelo construtivismo interacionista, com distintos níveis e graus de concretização nas classes⁴⁰. Tal panorama, atualiza os estudos sobre saberes docentes como saberes sociais e temporais (TARDIF, 2002), tecidos nos entrelaçamentos das histórias pessoais, institucionais e da profissão docente. Entendo que mais do que escolhas meramente individuais, os fazeres e saberes de tais docentes, quando alfabetizam, revelam também a dimensão histórica da educação, com seus caminhos e descaminhos.

Segundo, será preciso reconhecer a hegemonia do método fônico na história da alfabetização. Ele produziu milhares de analfabetos, inclusive analfabetos funcionais, ainda que contemporaneamente à revolução conceitual acerca da alfabetização, a partir da década de 80, com as pesquisas de Ferreiro e os posteriores estudos sobre a didática da alfabetização, à luz do construtivismo interacionista. Kleiman testemunha tais descaminhos ao afirmar que:

³⁹ Uma síntese sobre os processos de ensino e de aprendizagem e suas referências pedagógicas e epistemológicas, pode ser encontrada nos estudos de Fernando Backer *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*, http://livrosdamara.pbworks.com/f/Educacao_e_Realidade-1.pdf.

⁴⁰ No artigo *Didática da leitura e da escrita: questões teóricas*, Telma Weisz aborda aspectos históricos e teóricos desses métodos nas práticas de alfabetização. http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf

[...] para a maioria a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, 'Dói o dedo do Dudu' (KLEIMAN, 1993, p. 16).

Nas trilhas de práticas inspiradas no empirismo behaviorista a que se refere a autora, disseminou-se, no século passado, uma visão tradicional da alfabetização na qual ler é transformar grafemas em fonemas, e escrever é transformar fonemas em grafemas (WEISZ, 2002), reduzindo o sistema de escrita a um código e os alunos a sonorizadores de letras e sílabas⁴¹.

Ainda que eu tenha, na década de 70, aquinhoado um destino diferente do de Diogo e seus colegas repetentes, dois anos de escolaridade parecem ter sido suficientes para que eu me alfabetizasse e me livrasse do gargalo da reprovação na 1ª série ou ainda na 4ª série, no contexto nacional perduraram cenas de iletrismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na continuidade dos estudos, ingressei na Escola municipal Presidente Médice, onde cursei as 3ª e 4ª séries. O nome da instituição não deixa esquecer a inscrição da minha trajetória escolar no período da ditadura militar, da “ordem e do progresso”. Desse modo, destacam-se as influências legais nas práticas educativas, norteadas pela LDB 5692/71, com forte inspiração tecnicista, nos ditames da ditadura militar⁴².

Nesse tempo, ser uma estudante alfabetizada não me rendeu grandes avanços na ampliação do repertório de leitura e na apropriação de diferentes modos de ler. A aprendizagem da leitura como prática sociocultural, o acesso a livros, revistas, jornais, ficaram esmaecidos nesse ciclo de estudo. Perdi, nessa época, as histórias infantis e os contos de fada: fui uma leitora do livro didático. É dele que,

⁴¹ CHARTIER e HÉBRARD (1990) no texto Método silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos discute essa perspectiva destacada por Weisz sobre “a dívida” deixada pelas práticas pedagógicas pautadas nos métodos fônico e global na alfabetização dos estudantes.

⁴² Nesse período as reformas educacionais do governo militar tiveram forte influência internacional, com os acordos MEC-USAID - Ministério da educação e Cultura e United States Agency International Development.

inusitadamente, capturo a única cena de leitura desse tempo, lembrança guardada no Memorial *Rascunhos de Mim*⁴³:

Que bom que minhas lembranças do livro didático não foram as perguntas certamente feitas a partir dessa poesia. A minha lembrança é afortunadamente da poesia de Vinícius de Moraes. E da imagem da foca pretinha.

Quer ver uma criança ficar feliz?

Eu fiquei feliz com a minha foca. Essa é a única lembrança que tenho de literatura na escola. A imagem trinta anos depois afaga a minha memória e me traz prazer. Uma felicidade quase que clandestina.

Poderia já nessa década tê-los conhecido melhor - os escritores - ter sido apresentada a outros textos; a outros poetas e poetizas. Isso a escola não deu conta. Já em Salvador, muitos anos depois, pude passear pela praça de Vinícius e bucolicamente, agora adulta, reencontrar meu autor da infância, ainda que eu não o soubesse naquela época. (RIBEIRO, 2004, p. 5)

Essa ausência de livros na escola e a abordagem pouco qualificada da literatura parecem justificar o tom de queixa presente nesse fragmento. Que diferença teria feito na minha formação se eu tivesse tido avanços mais significativos no meu nível de letramento no ensino fundamental I? Se tivesse tido acesso a livros como *Guilherme Augusto Araujo Fernandes*, *O Rei Mandão*, *A Bolsa Amarela*; toda a coleção de Monteiro Lobato, chegando a Dostoievsky; quem seria eu⁴⁴?

Essas narrativas atualizam sobremaneira arquivos familiares, os quais perpetuavam a mesma condição restritiva da escola, no que tange a práticas cotidianas de leitura e acesso aos livros. As experiências leitoras a que testemunhei na primeira infância restringiam-se à leitura da bíblia e de textos utilitários⁴⁵. Durante um tempo interpretei essa situação familiar apenas sob o enfoque econômico, pois a posse de uma biblioteca é evento de famílias ricas⁴⁶. No entanto, compreendo hoje que, aliado a esse fator, insurgem questões culturais, quando é possível apreender cenas de leitura em casa de famílias pobres⁴⁷. De toda a sorte, não se forma leitores sem livros. A ausência de escolarização na minha ancestralidade reduziu horizontes

⁴³O texto autobiográfico foi produzido na disciplina Autobiografia e formação de professores, sob a orientação dos professores Elizeu Clementino de Souza e Maria Verbena Cordeiro, no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB.

⁴⁴ No livro *Deixem que leiam* de Geneviève Patte (2012) são discutidas diferentes abordagens para aproximar livros e crianças, tendo a biblioteca como espaço tempo de sabores e prazeres.

⁴⁵ Recentemente descobri o gosto da minha mãe, à época, pela leitura de histórias em quadrinho, especificamente das revistas do Zorro. Infelizmente dessas cenas não tenho registro.

⁴⁶ Meu pai desde cedo se preocupou com a aquisição de enciclopédias que passaram a enfeitar a estante da sala.

⁴⁷ No quesito alimentação, por exemplo, sempre tivemos uma mesa farta. Mas não havia livros.

de expectativas intelectuais e existenciais e contextualiza a exclusividade da bíblia como artefato de letramento familiar. Como meu pai não era muito afeito a orações, não tenho lembrança do meu pai lendo, por exemplo um jornal, uma revista, um livro. Memórias sobre experiência leitoras em casa são evocadas no depoimento de Kreutz (2011):

Uma das recordações muito boas que tenho desse período é relativa às leituras em família. Essa é uma prática que me marcou bastante. No inverno, quando as noites eram longas, os pais nos convocavam para sentar em torno do fogão a lenha e contavam histórias ou liam algum livro. Quando o texto era em alemão, normalmente a mãe fazia a leitura, com pausas para comentários e explicações. No verão esse horário de leitura era após uma rápida sexta dos pais, no início da tarde. Nesse momento, tomava-se chimarrão à sombra de um sinamomo e era feita a leitura. O pai fazia assinatura de jornal semanal, de uma revista mensal e comprava alguns almanaques dirigidos especialmente para os imigrantes. Mas havia uma biblioteca para empréstimos de livros (KREUTZ, 2011, p. 33).

Ao trazer tais memórias sobre tempos escolares, o autor atualiza a importância do ambiente familiar como lugar de letramento, para além da escola.

Precisei esperar quase 40 anos para ter um encontro marcado com a poesia *A foca*, a rigor. Ao presentear Arthur⁴⁸ com o livro *A arca de Noé*⁴⁹, enfim, atendi ao desejo clandestino da infância, da criança-leitora de ter o livro na mão: estávamos a dois – mãe e filho - com o mundo inteiro ao nosso alcance: *A Foca* e as outras gostosuras - *Natal, A Porta, São Francisco, A casa*. Essa cena ilustra de modo singular a reinvenção, na minha história, do espaço familiar como lugar de formação de leitores. A presença de livros e de práticas de letramento no nosso cotidiano familiar atesta as pequenas revoluções intergeracionais.

Busco analisar a mensagem sublimar embutida nas minhas memórias de leitura na infância, de que algo se perdeu nessa história, de que não fui algo que poderia ter sido, parafraseando Saramago, a partir de duas perspectivas pouco complementares. A primeira, a ideia inclusora de que todo tempo é tempo para ser leitor e de que não há tempo certo para a leitura de clássicos da literatura. A segunda, a compreensão de que a diferenciação dos níveis de letramento dos sujeitos pode produzir diferenças objetivas e subjetivas na apropriação de bens culturais e simbólicos. Nas palavras do curriculista Gimeno Sacristán (2000):

⁴⁸ Arthur nasceu junto com o ingresso no doutorado assinalando uma fertilidade cruzada. Atualmente com um ano e meio, o crescimento dele vai marcando os tempos da maternidade e do doutoramento.

⁴⁹ A relação entre livros e leitores é tematizada na obra *Andar entre livros, a leitura literária na escola*, de Teresa Colomer, no qual aborda a leitura na escola, o progresso do leitor e o lugar dos livros como mestres.

O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Tomo a segunda perspectiva para dialogar com as ideias de Sacristán e, assim, compreender itinerários pessoais e familiares de letramento, bem como para novamente inscrever essas reflexões no marco da história da educação brasileira e reconhecer nelas implicações das políticas públicas para a educação, no século XX.

A fragilidade das políticas e práticas para a formação de leitores pareceu marcar de modo contundente todas as instituições escolares que frequentei na educação básica - Escola Presidente Médice, Escola Polivalente, Escola de 2º Grau Inácio Tosta Filho e Escola de 2º Grau Visconde de Cairú. Essa formação parece ter se dado livre de toda a efervescência dos movimentos em favor da democratização da escola ou ainda dos desastrosos índices de reprovação e analfabetismo na escola.

Do ponto de vista histórico, são vexatórios os índices de analfabetismos e reprovação que marcaram a itinerância da educação nacional da década de 70/80 século XX, indicando linhas abissais entre a minha história de alfabetização e o cenário nacional. Ao acompanhar gerações de estudantes durante uma década, Oliveira (2008) destaca a exclusão de dentro no sistema de ensino e informa que entre 1977-1988, apenas 6,8% dos estudantes matriculados na 1ª série chegam a ingressar no primeiro ano do ensino superior. Na década de 90, perdura a banalização da reprovação como estratégia de exclusão social segundo os estudos de Weisz (2010):

Em 1993 esta reprovação foi de 49%. A média anual era 50%. Estes são números oficiais.

E foi só em meados da década de 1990 que o país passou a se dar conta do genocídio intelectual que era a sua educação pública, em especial no que se referia à alfabetização. Era como se metade da população brasileira fosse pouco capaz de aprender. Darcy Ribeiro, um importante antropólogo brasileiro que acabou se dedicando à política e à educação e foi, como senador, responsável pela atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei Darcy Ribeiro, costumava contestar a afirmação de que a escola era incompetente–. Segundo ele, num país tão desigual, uma escola que em apenas um ano, conseguia convencer metade da população do país que eles eram pobres porque eram incapazes não é incompetente, muito pelo contrário. É perversa.

[...] Para justificar esta tragédia, as teorias vigentes que atribuíam a um hipotético *déficit* dos alunos o seu fracasso. No entanto, como o suposto *déficit* estava inteiramente localizado nos grupos mais pobres da população, era claro para nós que esta era uma falsa explicação para um problema verdadeiro. Sabíamos que este estrangulamento do fluxo escolar existia e que era devido tanto à incapacidade de alfabetizar os alunos, quanto às exigências de desempenho descabidas para alunos com apenas um ano de escolaridade (WEISZ, 2010, p. 20).

Passadas mais de uma década, tais reflexões atualizam-se, pois a despeito dos discursos políticos, acadêmicos e pedagógicos de democratização do conhecimento na escola, que marcaram o movimento da educação a partir da metade do século XX, pesquisas mais recentes (INAF, 2011)⁵⁰ apontam ainda para a envergadura dessa problemática. 6% da população brasileira com idade entre 15 e 63 anos seguem analfabetas; 21% alcançaram o nível de alfabetismo rudimentar⁵¹, 47%, alfabetismo básico⁵² e apenas 26 % estão plenamente alfabetizados. Destaca, ainda, o índice de 44% de analfabetos na área rural e 24% na área urbana. Frente ao Plano Nacional para a Educação (PNE) vigente, que tem como meta, até o ano 2022, todos os estudantes lendo com oito anos, tais dados desafiam as políticas públicas para a educação brasileira.

Recrudesce considerar, nesse contexto, que *ser alfabetizado* é um conceito histórico e como tal está implicado pelas complexidades advindas do desenvolvimento da sociedade. Entendo como Ferreiro (2006) que:

O que se requer de uma pessoa alfabetizada hoje em dia é bem diferente do que em meados do século 20. Não é mais suficiente saber assinar o nome e conseguir ler instruções simples, como era na época da Segunda Guerra Mundial. Do ponto de vista dos usos sociais da escrita no mundo contemporâneo, temos uma complexidade cada vez maior. As circunstâncias de uso de leitura se tornaram muito frequentes e variadas. O que não mudou é o tipo de esforço cognitivo exigido por esse sistema de marcas que a sociedade apresenta em espaços muito variados e a instituição escolar é obrigada a transmitir. O problema da relação entre essas marcas escritas e a língua oral continua sendo um mistério total nos primeiros momentos da alfabetização (FERREIRO, 2006, p. 1).

⁵⁰ O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura. Os dados do INAF são coletados anualmente – de 2001 a 2009 - junto a amostras nacionais de 2000 pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país. É realizado pelo IBOPE e Instituto Paulo Montenegro (INAF, 2011)

⁵¹ Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares.

⁵² Corresponde à capacidade de ler e compreender textos de média extensão, localizar informações mesmo que sejam necessárias pequenas inferências.

A autora coloca em destaque as complexidades inerentes às práticas de alfabetização na sociedade da informação e da comunicação, enquanto guarda bons critérios para a realização de currículos de Língua Portuguesa quando aponta o lugar das práticas sociais na escola.

Encontramos nas palavras de Antônio Nóvoa elementos para analisar esse cenário do ponto de vista da função da escola na contemporaneidade, seus caminhos e descaminhos na democratização do conhecimento, ao dizer que:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve se concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos do conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (NÓVOA, 2009, p. 62-63).

A relação entre cidadania e letramento⁵³, presente na construção do autor, guarda, a nosso ver, camadas política, pedagógica e didática da problemática a que viemos traçando até aqui, realçando, de modo contundente, o lugar da leitura e da escrita no currículo escolar, e da apropriação da cultura como direito inalienável de todos os estudantes.

Diferente disso, a convivência pacífica com resultados precários da educação pública brasileira, justifica-se, muitas vezes, pela naturalização do fracasso escolar para os pobres e do sucesso escolar para os “bem nascidos”, haja vista heranças inatistas ou mesmo behavioristas, as quais, de modos diversos, justificam, na perspectiva do sujeito ou das condições adversas do meio social e familiar, os índices de analfabetismo. Essas visões parecem servir para dissipar, de certo modo, o mal estar social gerado pela assimetria entre as condições de existência de uns e de outros, revelado, dessa vez, na apropriação do saber.

Acercamo-nos dos conceitos de invisibilidade produzida⁵⁴ e de cartografia neoliberal⁵⁵, construídos por Boaventura de Souza Santos (2002, 2007), para, enfim,

⁵³ Letramento é aqui entendido como definido por Kleiman, “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19).

⁵⁴ Refiro-me ao pensamento de Santos (2002) sobre a invisibilidade produzida na qual destaca cinco formas sociais de não existência produzida ou legitimada pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo; construídas a partir de cinco lógicas. 1ª) A lógica da monocultura do saber e do rigor do saber. 2ª) A lógica da monocultura do tempo linear, a partir da idéia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. 3ª) A lógica da classificação social que se sustenta na monocultura da naturalização das diferenças. 4ª) A lógica da escala dominante na qual aquela adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas (SANTOS, 2002).

retomar a provocação de Hébrard (2011) e analisá-la de outro lugar para além dos discursos hegemônicos. Desse prisma, tomamos a crítica realizada por Nóvoa acerca da escola do transbordamento⁵⁶, a duas velocidades, centrada no acolhimento para os pobres e na aprendizagem para os ricos (NÓVOA, 2009), para olhar itinerâncias das escolas rurais.

Para as populações que são pobres e moradoras de territórios rurais, esse quadro traçado por Nóvoa agrava-se, como destaca Souza et all (2011b), ao tematizar aspectos políticos da educação rural no Brasil, no contextos de estudos sobre as ruralidades no Estado da Bahia:

A análise dos indicadores educacionais testemunham uma realidade extremamente precária a saber: considerando a população de 10 anos e mais, enquanto o número médio de anos de estudos é de 7,3 anos no Brasil urbano, de 6,4 no Nordeste (urbano), estes números decaem, para 4,2 e 3,5, respectivamente, quando se analisa os dados rurais (IBGE, 2006). A taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais no meio rural brasileiro é de 25,8%, enquanto que na zona urbana é de 8,7%. No Nordeste a taxa de analfabetismo desta mesma população na zona urbana é de 16,8% contra 37,7% na zona rural, segundo Censo Demográfico de 2000 e PNAD 2004 (BRASIL, 2007). Todos os indicadores que se buscar (distorção idade/série, frequência à escola, etc.) vão apontar uma diferença significativa quando se compara a realidade rural com a urbana (SOUZA et all, 2011b, p. 158)

Essa disparidade entre índices interregionais de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, perpetua-se nos resultados atuais. Estudos do IBGE (2011) informam que o Brasil tem 12,9 milhões de pessoas analfabetas. A região Nordeste concentra o maior índice com 16,9% entre a população com mais de 15 anos. Em um contraste escandaloso, as regiões Sul e Sudeste apresentam taxas de 4,9% e 4,8%, respectivamente, enquanto a região Centro-Oeste apresenta a taxa de 6,3% e a região Norte de 10,2%. Tais diferenças precisam ser analisadas no âmbito da

⁵⁵ Essa cartografia é discutida por Santos (2007), vinculada ao pensamento moderno ocidental caracterizado por ele como abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que por meio de linhas radicais dividem a realidade social em dois universos distintos: “o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’”. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”. (SANTOS, 2007, p. 71).

⁵⁶ Esse transbordamento refere-se à acumulação de missões que a escola vem assumindo, sob o discurso da modernidade escolar e sob os efeitos das crises sociais, o que concorre para o enfraquecimento da identidade dessa instituição como espaço de aprendizagem.

crítica à cartografia perversa das políticas públicas para a educação nacional que invisibilizam regiões e populações brasileiras.

Com o objetivo de mapear dados sobre o desempenho das escolas rurais no IDEB 2010, como elemento da problemática da presente investigação, busquei no ano de 2011, no Ministério da Educação informações sobre essa avaliação, mas a inexistência de tais dados mobilizou algumas reflexões: por que o MEC, ainda que tenha incluído as escolas rurais no IDEB, não dá tratamento aos dados específicos desse território? Qual a relevância de avaliações dessa natureza para as políticas públicas para a educação no campo? O que mudou e o que se mantém no discurso e ideário do MEC sobre a responsabilidade do Estado com as comunidades rurais⁵⁷? Para melhor analisar essa desatenção, retomo o discurso oficial anterior a 2009:

Ainda de acordo com Maria Inês, o maior problema para a realização da Prova Brasil nas escolas rurais é orçamentário. "As escolas rurais são muito pulverizadas e de difícil acesso. Seria um gasto muito grande para o ministério distribuir e enviar aplicadores para todas elas". A diretora ressalta também que os estabelecimentos do campo têm poucos alunos se comparados aos urbanos. "Há escolas com apenas cinco ou seis alunos, dos quais só dois ou três poderiam fazer prova porque estão no ano de abrangência do exame. Isso gera um problema na aferição dos dados, pois precisamos de pelo menos dez resultados diferentes por escola para termos uma média razoável segundo o sistema de cálculo", explica. (OLIVEIRA, G. Nova Escola, 2008).

Entre discursos antigos e atuais, a inclusão da população rural como comunidade de direito é uma aspiração ainda longe de ser concretizada pelo Estado. A ausência de dados substantivos sobre a educação rural da Bahia é denunciada nos estudos de Souza et al (2011b) ao afirmar que:

Faltam estudos sobre a realidade da Educação rural, de forma que não dispomos de elementos para uma compreensão mais consistente desta problemática, capaz de orientar a elaboração de políticas públicas que alterem o quadro estereotipado da educação básica pública baiana (SOUZA et al, 2011b, p.163).

Diante desse quadro, ações endógenas vêm fortalecendo políticas municipais na direção da produção e preservação de alguma memória da educação rural. Do ponto de vista da Rede territorial do Projeto Chapada, nos últimos dez anos, as Secretarias da Educação dos municípios colegiados têm investido na

⁵⁷ Maria Inês Pestana é diretora de Estatísticas da Educação Básica do INEP, em 2008.

produção e guarda das memórias institucionais, produzindo insumos para a história da educação rural, nessa região⁵⁸. Diagnósticos institucionais de sistema de escrita, de leitura e de produção de texto, são realizados como políticas públicas locais e constam em tais arquivos como indutores curriculares, da formação continuada e de políticas públicas para as escolas rurais desse território.

No âmbito desta rede, cenas da educação rural na região da Chapada Diamantina podem ser apreendidas nos relatórios *Avaliação do Projeto Chapada 2007* e *Avaliação de Resultados Parciais Projeto Chapada 2010*, decorrentes das avaliações externas realizadas pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação Comunitária - IDECA em respectivamente dez e doze municípios dessa rede.

O IDECA utilizou como estratégias para a realização desse ciclo de avaliação externa, a aplicação de provas de leitura e de produção de texto⁵⁹ em classes de 3º e 5º ano e a realização de grupos focais e entrevistas com professores, coordenadores pedagógico, diretores escolares, equipes técnicas, secretários da educação, representante de ONG e pais. Essa avaliação consolidou resultados relacionados ao perfil dos alunos – gênero, faixa etária, histórico escolar; ao perfil dos educadores – gênero, faixa etária, formação inicial; e discutiu aspectos concernentes às condições para o trabalho docente nas redes municipais. Os resultados dos alunos, por sua vez, nas provas de leitura e produção de texto foram associados às práticas de gestão escolar; gestão pedagógica e gestão da sala de aula. Em 2010, no conjunto 66,6% dos alunos avaliados do 3º ano e 56,7% do 5º ano foram egressos de escolas rurais.

Essa avaliação gerou um relatório geral sobre a educação da Rede territorial do Projeto Chapada, bem como relatórios minuciosos de cada rede municipal, trazendo feições específicas da educação rural. Apresentou, assim, indicadores

⁵⁸ Das funções das equipes técnicas municipais da Rede territorial do Projeto Chapada destaca-se a de acompanhar continuamente a rede municipal de educação, tendo em vista o levantamento, sistematização e publicação de dados da educação municipal sobre: as práticas de ensino, as aprendizagens dos alunos, as práticas de formação, a estrutura e funcionamento da rede e os resultados de avaliações nacionais. Relatórios pedagógicos, no âmbito escolar, e memoriais no âmbito municipal têm guardado essa história sobre desafios, avanços e recuos da gestão escolar em favor da alfabetização, compartilhados anualmente em Seminários Avaliativos da Educação.

⁵⁹ Segundo o IDECA (2007 e 2010), as provas foram elaboradas visando investigar a fase de desenvolvimento da escrita dos alunos de 3ª e 4ª séries, bem como investigar habilidades de compreensão de leitura, arroladas na Matriz de Competências e Habilidades de Língua Portuguesa da Prova Brasil/SAEB.

importantes para a regulação das ações de formação realizadas pelo Projeto Chapada, e fomentou reflexões sobre as políticas e práticas pedagógicas em cada município.

No que tange ao IDEB, os municípios dessa rede territorial vem se destacando no cenário estadual a exemplo da edição do IDEB 2010 quando destacaram-se o município de Boa Vista do Tupim (5,8), 1º lugar, o município de Piatã (5,3) em 2º lugar e o município de Ibitiara (5,0) no terceiro, nos Anos Iniciais. Tais resultados deram alguma visibilidade à região da Chapada Diamantina, causaram algum incômodo por questionar visões de “feudos” que caracterizam os territórios rurais como lugares atrasados, mas pouco contribuíram para colocar em debate condições políticas e pedagógicas para as escolas rurais ou ainda enraizar reflexões sobre as ruralidades como espaços aprendentes (SOUZA et all, 2011^a, 2011b). Para além de indicadores da qualidade da educação como o IDEB, será preciso romper com os ditames das políticas de avaliação da educação mercantilistas, para propor aproximações mais sensíveis às dinâmicas locais e as idiosincrasias das práticas pedagógicas e as vidas de professor.

No conjunto dessas reflexões, a aprendizagem da leitura, tomada como um saber para poucos e o analfabetismo como um legado de muitos, inscreve-se nas tramas iniciais desse estudo, dessa vez, como contraponto a outros olhares interpretativos: a escuta as vozes de professores alfabetizadores que atuam nesses territórios. Desse lugar, tomo, das tintas do escritor moçambicano Mia Couto (2005), a imagem dos flamingos para melhor compreender as subjetividades que tecem a minha identidade de educadora-pesquisadora e forjam, em certa medida, o mote dessa investigação:

No verão de 1998, caminhando por uma praia do Sul de Moçambique, encontrei esvoante sobre a areia, uma pena de flamingo. Os pescadores locais me haviam dito que, outrora, por ali ninhavam bandos de flamingos. Fazia tempo, porém, que eles não vinham.

No entanto, os pescadores esperavam ainda a visita daqueles magros anjos do vento. Na tradição do lugar, os flamingos são os eternos anunciadores de esperança. (...)

O último voo do flamingo fala de uma perversa fabricação de ausências - a falta de uma terra toda inteira, um imenso rapto de esperança praticado pela ganância dos poderosos. O avanço desses comedores de nações obriga-nos a nós, escritores, a um crescente empenho moral. Contra a indecência dos que enriquecem à custa de tudo e de todos, contra os que tem as mãos manchadas de sangue, contra a mentira, o crime, o medo, contra tudo isso se deve erguer a palavra dos escritores (COUTO, 2005, p. 223 - 224).

O voo dos flamingos recrudescer para mim os sentidos ontológicos e políticos de ser educadora pela/na escola cidadã, na acepção de escola defendida por Antonio Nóvoa (2009) e por Freire (1996): uma instituição centrada na aprendizagem e para todos. Não podemos nos dar ao luxo de biografar “escolas distraídas, dispersas” (NÓVOA, 2009), perdidas de sua missão central na contemporaneidade que é a democratização de conhecimentos da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para a apropriação da cultura, em todos os cantos da Terra. Desmanchar linhas abissais e diluir a dicotomia urbano e rural, poderá abrir caminhos férteis para a construção de escolas diferentes, alternativas aos modelos urbanocêntricos, que fracassam seja na roça, seja na cidade.

Sob esse prisma, sigo mobilizada por utopias e esperanças, reconhecendo-as, antes de tudo, nos fios da minha existência: tempos e movimentos para aprender forjam outras memórias pela escolarização.

No capítulo que se segue tematizo questões de ordem teórica, epistemológica e metodológica, a partir das quais contextualizo o ateliê biográfico com as fontes da pesquisa, os sujeitos e os cenários. Tempos de narrar e de compreender são forjados com/pelos professores, no seio de relações indissociáveis entre campo empírico e teórico.

3. INICIAÇÕES, HORIZONTES E EXPECTATIVAS: fios teóricos, epistemológicos e metodológicos

A idéia de um 'caminhar para si' ou, em outras palavras, de 'ir ao encontro de si', emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (...) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos, e as nossas intenções podem-se construir com base numa auto-orientação que articula o que herdamos, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.

Marie-Christine Josso (2004)

Há histórias a serem contadas pelos educadores rurais, vozes silenciadas na historiografia oficial, cujos enredos serão tecidos nas/pelas tramas das representações dos docentes sobre histórias de letramento e das práticas pedagógicas quando formam leitores. Nesse cenário, assumo a posição epistemológica de reconhecimento aos saberes experienciais dos professores e destaco a escuta a esses profissionais como estratégia fundante das pesquisas em educação. As histórias de vida apresentam-se como base epistemológica e metodológica desse estudo que se inscreve no cenário das pesquisas de natureza qualitativa.

No âmbito das decisões metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, dizer o que se vai fazer, por que, para que, como e com quem, coloca o pesquisador de frente para o espelho. Mais do que consultar uma lista de fontes de pesquisa e escolher a mais simples, ou a de maior legitimidade nos discursos clássicos, ou ainda aquelas citadas em profusão por pesquisadores de referência, a escolha da metodologia encerra um conjunto de fios visíveis e invisíveis, os quais costumam histórias de vida do pesquisador, itinerâncias da academia e a natureza e configurações do objeto da pesquisa. Posicionamentos políticos e representações sobre o que é conhecer, sobre o que é produzir conhecimento científico estão postos nessa ciranda.

A presente pesquisa, que toma a instituição escolar como territórios de aprendizagem e os professores como autores e atores que aprendem no e para o trabalho; remete-me a afetos atualizados pelas memórias da infância e de escolarização, das quais emergem imagens de escolas que herdei, às avessas, de um passado de mulheres exemplares e analfabetas. Entendo como Ferraço (2007) que

em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre, 1991), “entre-lugares” (Bhabha, 1998), “não-lugares” (Augé, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos. (FERRAÇO, 2007, p. 80)

Por compartilhar dessa perspectiva tematizada por Ferrazo (2007) a qual implica dimensões autobiográficas na pesquisa acadêmica, é que apreendo e compreendo a minha curiosidade intelectual por escolas furta-cor, professores e suas práticas.

Será preciso escutar os docentes para apreender possíveis implicações e relações entre memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais. Nesse sentido, ouvir as vozes de professores, mais do que uma metodologia, constitui-se como uma pequena revolução epistemológica, pois:

de um ponto de vista epistemológico e metodológico, os pressupostos teóricos que inspiram os procedimentos de formação pelas 'histórias de vida' podem ser apresentados sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao estatuto da narrativa na experiência que o 'sujeito' faz de si mesmo por meio da produção da sua história; o segundo concerne à dimensão de 'projeto' constitutiva da 'história de vida' e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95)

Tendo em vista esta dimensão (auto) formadora política das narrativas (auto) biográficas a que se refere à autora, destaco que a pesquisa com as histórias de vida pode favorecer aos professores a compreensão de itinerários de vida e de profissão, possibilitando, assim, a emergência do sujeito social que aprende com suas próprias experiências (PINEAU, 1998) em um processo de caminhar para si (JOSSO, 2004). Nesses termos, Souza (2000), ao discutir a relação da vida e da profissão como constitutivas dos "territórios do eu", afirma que:

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2011a; p. 214).

Ao dialogar com as ideias de Souza, compreendo que engendrar novos arranjos identitários pode favorecer processos emancipatórios, uma vez que é possível tomar posse de nós mesmos, dos acontecimentos, de um jeito novo, depois do vivido e escolher rumos para novos projetos de vida.

Ao sabor das palavras ditas e silenciadas, será preciso adentrar em outros mundos, plurais e idiossincráticas dos educadores que constroem a educação rural.

Por compreender que tais configurações requerem o enfrentamento do pensamento hegemônico para o qual os territórios rurais estão invisibilizados em zona de sombras, entendo ser esse estudo, em última instância, em acordo com Pérez (2003), uma ação política. Entre tensões e invenções, contrapomos à visão anacrônica que persiste na abordagem do rural, a emergência das ruralidades como espaço-tempo de saberes, como lugar de destino; sob o protagonismo de sujeitos de direito.

Assim, o texto que segue tematiza aspectos epistemológicos e metodológicos desse trabalho, o que organizo em três tempos entrelaçados. No primeiro tempo intitulado *A iniciação: tornar-me pesquisadora*, apresento cenas da minha iniciação na pesquisa acadêmica e o itinerário que me levou à pesquisa autobiográfica na compreensão que a pesquisa acadêmica é, em alguma instância, uma construção autobiográfica. No segundo tempo *Histórias de vida: pesquisa e formação*, situo a pesquisa no cenário das histórias de vida como metodologia de pesquisa formação, abordo o processo de expansão histórica dessa vertente sócio histórica e discuto questões teóricas e epistemológicas da pesquisa com o biográfico. No terceiro, *Ateliê biográfico rural*, apresento tempos e movimentos do trabalho no campo empírico; a partir da caracterização da trilha metodológica, fontes, dispositivos, cenários e colaboradores.

3.1. A iniciação: tornar-me pesquisadora

Percepções sobre o meu próprio processo de formação como pesquisadora na vertente das histórias de vida são compartilhadas nesse texto. Intento apreender, na relação entre tempos e mediações, como fui construindo *disposições* (NÓVOA, 2009), para tornar-me pesquisadora na academia, no âmbito das histórias de vida como metodologia da pesquisa-formação. O termo *disposições* é utilizado por Nóvoa no marco da discussão sobre saberes docentes. Atualizo esse uso para pensar sobre o conjunto de saberes implicados na vida do pesquisador, para além da visão instrumental e bipartida herdada do estatuto positivista da produção do conhecimento científico, no qual o pesquisador precisa desvestir-se da sua personalidade.

Debruço-me sobre esse itinerário para (re) conhecer-me pesquisadora em estado de gerúndio, cujas reentrâncias, fendas e idiosincrasias vão revelando missangas de uma identidade em construção. Reconheço-me como aprendiz privilegiada, uma vez que todos os ciclos vividos na pesquisa acadêmica - iniciação científica, mestrado e doutorado - forjaram-se “na crise paradigmática da modernidade” e nas brechas do paradigma emergente. Sobre a crise da modernidade o professor Felipe Perret Serpa já alertava no final da década de 80: “estamos em um momento histórico caracterizado pela necessidade de avaliação do processo de produção da ciência contemporânea e dos critérios de validação do conhecimento que demarcam o caráter dessa produção. Esta é a crise” (SERPA, 1988, p. 1).

Justificada pela epistemologia da modernidade, a separação sujeito e objeto e a produção de um conhecimento sem alma, descontextualizado, desafia sempre a compreensão de outras perspectivas epistemológicas, nas quais tudo se principia pelos sujeitos: pesquisador e colaboradores da pesquisa. Entendo que o reconhecimento das subjetividades como constitutivas das identidades dos intelectuais acena para a humanização da pesquisa acadêmica enquanto reapresenta o conhecimento na sua dimensão histórica e encantada (SANTOS, 2004). Nessa direção, alimento essa reflexão à escala da minha própria história de vida.

Frente ao entendimento da escrita de si hermenêutica “como arte da evocação e construção de sentidos” (JOSSO, 2004, p. 174), escolho perspectivas e recolho cenas da memória que retém e vaza⁶⁰. Para apreender tramas subjetivas e objetivas da minha trajetória, detenho-me nas experiências formadoras cunhadas na iniciação científica e no mestrado, respectivamente nos períodos de 1990 a 1994 e de 2005 a 2008, as quais apreendo como macro dispositivos de autoformação intelectual. Entendo como Souza (2008) que:

Só assim, analisando o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais (SOUZA, 2008, p. 45).

⁶⁰ Estudos sobre a memória e o esquecimento são realizados por AUGÉ (1998) na obra *As formas de esquecimento*; por POLLAK (1989) no artigo *Memória, esquecimento e silêncio*; e finalmente THOMPSON (1998) no texto *Memória e eu*.

Na direção apontada pelo autor, em diferentes espaços-tempos, ganha sentido a reflexão sobre os rituais de iniciação à pesquisa, nos quais destaco a figura do acompanhante e o acompanhamento como cuidado (SOUZA, 2010). Nesses dois ciclos de iniciação à pesquisa, desfrutei da presença formadora dos professores orientadores Stela Almeida e Elizeu Clementino de Souza e dos saberes colaborativos emergentes dos grupos de pesquisa. Na FACED, participei do Seminário Livre de Pesquisa e na UNEB, do Fórum de Pesquisa da Linha 2 e do GRAFHO.

Além das importantes aprendizagens de natureza intelectual conquistadas no âmbito dos grupos de pesquisa, nesses ciclos aproximei-me, sobretudo, dos tempos e movimentos das vidas de pesquisador. Identidades compósitas foram reveladas no cotidiano da docência e da pesquisa⁶¹. Nos bastidores, pude testemunhar dinâmicas singulares na vida desses professores para produzir a vida e a profissão, nas quais as fronteiras entre a vida pessoal e a vida profissional parecem líquidas. A fluidez das escritas profissionais; o compromisso com a qualificação da docência e da pesquisa e as articulações de redes de pesquisa nacionais e internacionais, por certo marcaram/marcam outros ritmos exemplares⁶² de produção da vida e da profissão.

Analiso tais experiências a partir da perspectiva apresentada por Donald Schön (2000) sobre a aprendizagem em ateliês, como um novo design para a formação de adultos profissionais. Ao retomar os bastidores da escrita do *The Reflective Practitioner*, esse autor relembra que à época já propunha uma nova epistemologia da prática

que pudesse lidar mais facilmente com o conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e habilidades já inerentes a práticas habilidosas – especialmente a reflexão-na-ação ('o pensar o que fazem enquanto fazem') que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p. 7).

⁶¹ Além da orientadora da pesquisa na iniciação científica, Stela Almeida foi minha professora no curso de pedagogia, com a disciplina Sociologia da Educação. No âmbito do mestrado, além de ter sido aluna de Elizeu na disciplina Autobiografia, realizei tirocínio docente sob a sua orientação na disciplina Pesquisa e Prática pedagógica, no departamento de Educação, campus I.

⁶² As itinerâncias do professor Elizeu Clementino de Souza como presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - gestão 2008/2010; 2010/2012 – bem como a sua atuação como Membro do Conselho de Administração da ASIHVIF - Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, são exemplos desses outros tempos e movimentos formativos para os orientandos. A coordenação de projetos de pesquisa em redes colaborativas, a exemplo da Pesquisa Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, bahia-brasil; ilustram novos lugares de aprendizagem, que qualificam a formação do pesquisador iniciante e atualizam a idéia de atelier de formação na relação orientador/orientandos; orientandos/orientandos.

Na direção do que destaca Schön sobre a prática reflexiva, compreendo que observar tempos, movimentos e saberes de pesquisadores experientes, no enfrentamento dos dilemas acadêmicos; bem como realizar produções colaborativas⁶³, pode favorecer a aprendizagem de conhecimentos basilares na formação do pesquisador, em face de um ensino prático reflexivo. Tais aprendizagens nos parecem fundamentais, uma vez que a pesquisa acadêmica nos coloca sempre em trincheiras, em encruzilhadas, em zonas escorregadias. Resoluções pré-determinadas, oriundas do conhecimento positivo, de pronto, parecem insuficientes para dar conta das complexidades constitutivas das imbricações campo empírico/ campo teórico.

Filha da “crise da modernidade”, nessa ciranda de biografização de saberes, olho de novo para dentro e para fora; para trás e para frente e tento enxergar os lados. Entendo que a minha condição de pesquisadora pessoa me coloca frente a frente com os meus arquivos existenciais, em um jogo retroativo e prospectivo. A minha iniciação como pesquisadora na iniciação científica inscreveu-se no âmbito das Pesquisas *Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação na Bahia e Memória Fotográfica do Colégio Antonio Vieira*⁶⁴, no período de 1999/94. Cenas desse período são trazidas por Serpa (1995), ao escrever a introdução do Guia de Fontes Fotográficas publicado em 1995, na Série Documental: Antecipações, do INEP:

Este trabalho tem como corpo principal o Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação na Bahia, envolvendo 35 instituições, entre arquivos públicos, arquivos escolares públicos, arquivos escolares particulares, arquivos particulares, estúdio e museu particular, centro de estudo e museu, fundações, institutos públicos, fundações e institutos particulares, jornais e movimentos sociais.

Na segunda parte, incluiu-se o texto "A importância de acervos fotográficos escolares para a História da Educação" de Stela B. de Almeida, que ao descrever a experiência de pesquisa conclui:

... se pretendemos ter uma rede de relações, a pluralidade é fundamental. Vários autores com leituras diferentes, todas as óticas são importantes, porque elas irão compor esta teia. Daí a necessidade de vários guias de fontes que, contemplando diferentes óticas, tragam o conhecimento para além dos saberes encastelados.

⁶³ A publicação do artigo *As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em Língua Portuguesa*, no livro *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*; em parceria com o meu orientador Elizeu Clementino de Souza, no tempo dos estudos do Mestrado em Educação, figurou como uma experiência formadora, no âmbito de produções acadêmicas colaborativas.

⁶⁴ Esse projeto deu origem a pesquisa de doutoramento da professora Stela Borges de Almeida, o qual teve como objeto de estudo a apreensão da historicidade do projeto pedagógico jesuítico através de uma coleção de imagens produzidas nos anos 20-30. A investigação sobre instituições escolares no marco da história da educação na Bahia, inaugura-se nessa época na minha trajetória, o que seria retomado nos estudos de doutoramento, no tempo atual, com pesquisa *Práticas inovadoras em escolas rurais*.

Em seguida, o texto de Neurilene M. Ribeiro, bolsista de iniciação científica, analisa as fotos da década de 40 do Instituto Feminino da Bahia, numa leitura que denomina "Prefaciando uma escuta sensível". Nesta, Neurilene vai a 40 e volta à década em que ela era uma moça estudante da escola pública (70/80). Traz, assim, a emoção para a leitura das fotos e a contradição social no espaço-tempo. (SERPA, 1995, p. 4)

Nessa publicação, encontro um grato retrato do itinerário até aqui registrado e vejo faces da minha formação como pesquisadora. Escritas de Serpa, Almeida e Ribeiro (INEP, 1992) explicitam percursos e ancoragem teórica e metodológica da pesquisa, as quais fertilizaram, uma década mais tarde, a reinvenção da minha identidade como pesquisadora no marco das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação.

Autorizo-me a situar tais memórias no âmbito de práticas de pesquisa inovadoras, à luz de referências epistemológicas tematizadas no livro *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*, organizado por Inês Barbosa de Oliveira:

Desafiar o status quo não é tarefa simples ou fácil. O pensamento e modo de agir hegemônicos não o são por acaso. Tem sua força e legitimidade, encontram adeptos e defensores em diferentes espaços tempos de prática social. Neste livro encontram-se textos que aceitaram a tarefa e os riscos que ela traz. Pesquisadores na área de educação, os autores que aqui escrevem narram reflexões e resultados de pesquisas de "outras" formas, que não a hegemônica no campo da ciência em geral e no da educação em particular. Apresentam narrativas que trazem a oralidade e as imagens, se servem de poesia e de reflexões epistemológicas, dialogam com samba, o funk e as pichações, aprendem com cartas pessoais e romances. Narrativas que expressam conhecimentos cuja força, beleza e riqueza se perderiam se fossem aprisionadas no discurso científico [...]

Por meio dessa interlocução e enredamento entre diferentes conhecimentos e formas de narrar pretende-se evidenciar a validade e a necessidade dessa pluralização de "uns e outros" (OLIVEIRA, 2010, orelha do livro).

Tais reflexões sobre a pluralidade nos modos de recolha de dados e da presença "do sensível" na produção do conhecimento deixam ver sincronicidades entre dois tempos descontínuos da minha vida de pesquisadora, na iniciação científica e no mestrado, em vista do trabalho com fontes alternativas: a iconografia e as narrativas docentes. Tais histórias cruzadas apresentam composições da pesquisa na contemporaneidade, evidenciando questões epistemológicas e metodológicas que desmantelam ditames da pesquisa positivista reducionista.

Das publicações que se desdobram da iniciação científica, destaco o ensaio *Prefaciado uma escuta sensível* (RIBEIRO, 1993), no qual me inauguro na arte da escrita acadêmica. Convocada para a leitura de acervos fotográficos, realizei aproximações iniciais às histórias de vida dos estudantes da elite baiana, na aposta da fertilidade da fotografia como fonte histórica. Sobre essa produção, Almeida assim, comenta:

Abordando outro aspecto da temática apresentada nos álbuns do Instituto Feminino da Bahia, observa Neurilene:

‘As fotos mostram as alunas do instituto com seus uniformes impecáveis; meias até os joelhos, saias compridas, blusas com mangas também compridas, punhos sempre abotoados, além das gravatas. Em grupo, em poses similares e tão "cuidadas" quanto à farda, elas revelam certamente a rigidez e a distinção que faziam dessa uma instituição para as "moças de família" da elite baiana. Meus olhos teimosamente correm pelas fotos procurando flagrar nas vestimentas algum deslize: uma meia arreada, um punho dobrado, uma saia com um comprimento mais ousado. Essa façanha o "clique" da câmara não conseguiu perpetuar. Revela-se, assim, a presença forte de d. Henriqueta Catarino, identificada com uma característica constante nessas imagens: a disciplina’(RIBEIRO, 1992).

Estas passagens ilustram possibilidades de leituras, ainda que fragmentárias e parciais, para a História da Educação na Bahia. (ALMEIDA, 1995, p. 41 - 42)

O esforço feito à época, com a forte animação da professora Stela, foi viver o estranhamento inicial com o trabalho com fontes iconográficas e iniciar os exercícios da leitura hermenêutica, o que demandou sucessivas aproximações da base epistemológica e metodológica sobre fontes iconográficas e modos de ver (BARTES, 1984 e 1982; BENJAMIN, 1994; NUNES, 1992). Ainda que estudos sobre o estado da arte das pesquisas (auto) biográficas (SOUZA e CATANI, 2008) assinalem a expansão significativa das pesquisas de cunho autobiográfico no Brasil, na década de 90 do século XX, período assinalado por Pineau (2006) como de eclosão das pesquisas nessa vertente, as investigações sobre fontes fotográficas em análise, realizadas nesse mesmo período, não estabeleceram uma interlocução sistemática com essa corrente sócio-histórica.

O meu encontro com as histórias de vida como metodologia de pesquisa se deu efetivamente nos estudos do Mestrado, realizados entre 2006 e 2008, cerca de treze anos mais tarde, tendo como acompanhantes pesquisadores da terceira geração das histórias de vida. Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição

Passeggi e Maria Verbena Cordeiro⁶⁵, professores doutores, os quais assinaram a minha licença para ser mestre em educação⁶⁶, com a pesquisa *Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa: saberes e dilemas da profissão docente*. Realizei esse estudo em colaboração com professoras de Língua Portuguesa o qual teve como fontes da pesquisa grupos focais, entrevistas narrativas e registros de classe. Sob a ressonância da polifonia de vozes docentes, compartilho a seguir percepções da dimensão formadora dessa abordagem para o pesquisador e colaboradores:

Esse foi um estudo de deslocamentos, de viagens, porque éramos dezessete mulheres saindo dos nossos lugares de origem para transcendê-los. Eu, como pesquisadora iniciante, e elas, como professoras nos anos iniciais da carreira, convidadas a ensinar a academia sobre a docência na zona rural, sobre como aprendem e vivem mulheres-professoras, filhas da Região da Chapada Diamantina (RIBEIRO, 2008, p. 225)

No tempo subjetivo dessa investigação, que inclui um antes, um durante e um depois, há lições apreendidas e, portanto, aprendidas em um tempo outro, um tempo histórico descontínuo, como se viver fosse também aprender a partir da reinvenção do vivido⁶⁷. Assumo a mesma perspectiva de Delory-Momberger (2006) para refletir sobre essa fértil desordem dos tempos de aprender, no marco das relações entre narrar e formar-se:

[...] É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio e fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

65

Integrou essa banca examinadora de defesa de mestrado a professora Doutora Roseli Gomes de Sá, da Universidade Federal da Bahia.

⁶⁶ A professora Maria da Conceição Passeggi e Maria Verbena Cordeiro realizaram o meu exame de defesa no dia 25 de setembro de 2008, na Universidade Estadual da Bahia, sob a orientação do professor Doutor Elizeu Clementino de Souza.

⁶⁷ Nessa passagem considero a definição de Pineau (1999) que viver é aprender e a aprender é viver.

Compreendo como a autora que, ao organizar nesse fluxo a minha história de pesquisadora, emergem dimensões inéditas das representações que tenho sobre mim, as quais favorecem a emergência de novas peças que podem vitalizar o meu projeto do futuro presente. Entendendo que aprendo comigo mesma, com os outros e com o mundo; recordando os ensinamentos de Pineau (1988, 1999), faço a aposta de que as experiências formadoras cunhadas no mestrado me ajudarão a seguir em frente. Sinergias entre o meu eu do passado e do presente me jogam com mais confiança para um futuro desafiador – mirar os territórios rurais em regime de colaboração com os professores.

Em vista da essencial religação de saberes em uma perspectiva ecológica, (MORIN, 2000; 2002; SANTOS, 2007), quais sentidos podem ser atribuídos a títulos de Mestrado e Doutorado em Educação, para além do óbvio reconhecimento social e intelectual? Por onde passam desejos e projetos de vida que me enleiam e seduzem nessa ciranda longa, e desafiadora, de formação acadêmica?

Não podemos esquecer que vivemos em um planeta ainda engendrado pelo pensamento abissal⁶⁸. Sobre as relações políticas e culturais excludentes próprias do sistema mundial contemporâneos, destaca-se que a injustiça social global “estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por uma justiça social global requer a construção de um pensamento ‘pós-abissal’ (SANTOS, 2007).

Diante desse cenário contemporâneo desestabilizador e incômodo, guardo as palavras do escritor moçambicano Mia Couto ao destacar que o sentido da profissão do escritor é usar a pena para, como intelectual, erguer a palavra em favor das pessoas (COUTO, 2005). Essa é imagem prospectiva de pesquisadora que anima o movimento da minha vida intelectual na direção da educação rural. Em última instância, urge que eu invista no aprofundando de conhecimentos epistemológicos e metodológicos, consciente de que há desafios ampliados nessa pesquisa sobre ruralidades, letramento e formação de professores na região da Chapada Diamantina, do ponto de vista da escassez de trabalhos realizados sobre a

⁶⁸ Uso o termo na mesma acepção de Boaventura de Souza Santos. O pensamento abissal consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo desse lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que “o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2010).

temática e do ineditismo político e epistemológico de ouvir as vozes de educadores rurais.

Entre imagens e disposições, trago de tais ficções a sensibilidade do corpo já marcado pelas vozes de professoras; o afeto pela escola e a desventura pela aventura que é a pesquisa (auto) biográfica. Estão postas, em princípio, as principais ancoragens da minha formação, em aberto, como pesquisadora. Com essas histórias, apresento-me para essa nova incursão em territórios rurais.

3.2. Histórias de vida: pesquisa e formação

Estudos sobre pesquisas com o biográfico nos últimos trinta anos⁶⁹ remetem para o crescimento expressivo dessa vertente sócio-histórica. Três fases foram nomeadas por Pineau (2006) para analisar o status com que as pesquisas com o biográfico alcançam o século XXI. Um período de eclosão na década de 80; um período de fundação na década de 90 e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador, a partir do ano 2000⁷⁰. Ao fazer esse sobrevoo histórico sobre a emergência de práticas multiformes que trabalham com as histórias de vida entre 1980 a 2000, Pineau apresenta uma cena cara para o cenário atual reunindo os pesquisadores pioneiros, fundadores dessa corrente sócio-histórica:

O primeiro círculo de pioneiros constituiu-se com Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal. António Nóvoa da Universidade de Lisboa também estava lá, assim como Matthias Finger (PINEAU, 2006, p. 331).

Desse cenário, o autor toma publicações de livros “fundadores” das histórias de vida, bem como os períodos de criação de associações internacionais e nacionais como marco temporal dos ciclos de expansão das Histórias de Vida. As

⁶⁹ Para informar-se sobre o estado da arte das pesquisas no âmbito das histórias de vida, consultar os estudos de Pineau (2006); Bueno et al (2006); Souza (2006b); Souza, Sousa e Catani (2008); Souza e Passeggi (2008a); Souza e Passeggi (2008b); Souza, Passeggi e Abrahão (2008), Passeggi e Barbosa (2008) e Stephanou (2008).

⁷⁰ Para a definição dessas fases foram utilizados marcos temporais relacionados à publicação de livros clássicos e a criação de associações internacionais e nacionais de história de vida.

publicações das obras *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (PINEAU e MICHELE, 1983); *O Método (Auto)biográfico e a formação* (NÓVOA e FINGER, 1988); *Histoires de vi* (PINEAU e JOBERT, 1989), marcam o período de eclosão das histórias de vida, enquanto a fundação da ASIHVIF - Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, seguidas das criações de associações no âmbito nacional assinalam o período da fundação das Histórias de Vida à escala internacional.

Pesquisas contemporâneas a exemplo das realizadas por Josso (2004) com os seminários de formação; de Delory-Momberger (2006) com os ateliês biográficos de projetos; de Souza (2006a, 2006b, 2008), sobre histórias de vida e formação de professores estagiários em um curso de pedagogia; de Passeggi, (PASSEGGI, 2007; BARBOSA e PASSEGGI, 2011a e 2011b) que realiza estudos utilizando memoriais acadêmicos como dispositivos de formação; de Catani et all (2003), com estudos sobre docência, memória e gênero, realizados na parceria com professoras e estudantes de pedagogia da FEUSP; apontam para a emergência de prática multiformes no âmbito dessa vertente de pesquisa e para as fertilidades das pesquisas com as histórias de vida.

Diferentes objetivos e dimensões da abordagem (auto) biográfica revelados em tais trabalhos, a partir da categorização organizada por Nóvoa (2000, p.20) - objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação, essencialmente práticos, relacionados com a formação, essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação, centrados na dimensão da pessoa do professor, das práticas e da profissão –, indicam as diferenciações de tais produções intergeracionais.

Inscritas em um paradigma emergente, as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação colocam em jogo questões fundantes, das quais destaco as diferentes maneiras de captar e tratar as narrativas (DERMARTINE, 1992); e por fim as diferentes configurações que tomam a relação entre o profissional e o sujeito na construção de sentidos, a partir da análise dos dados.

Como esclarece Pineau (2006), enquanto no modelo biográfico existe uma separação entre o profissional e o educador, cabendo ao primeiro a produção do conhecimento no tratamento das informações cedidas pelo sujeito; no modelo autobiográfico, se inverte a lógica e dessa vez, a ênfase recai no sujeito que passa a

ocupar o lugar principal eliminando o profissional do processo de construção de conhecimento. Entre sobressair o profissional ou o sujeito, nas histórias de vida identifica-se uma negociação de sentidos, pois “o modelo interativo ou dialógico trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido” (PINEAU, 2006, p. 341).

Ao tematizar lugares de pesquisador e do colaborador da pesquisa na leitura hermenêutica de dados, Pineau (2006) oferece elementos para o aprofundamento sobre tais processos interpretativos que, em última instância, joga exatamente com essas peças: as vozes entrecruzadas do pesquisador e do sujeito.

Se nas práticas sociais destaca-se o gosto pela leitura de biografias e autobiografias quando está em cena a vida de celebridades e os grandes feitos; na pesquisa acadêmica que trabalha o biográfico, por razões hermenêuticas e epistemológicas, as narrativas assumem lugar de centralidade, mas dessa vez para trazer à humanidade o cotidiano de pessoas comuns e anônimas. “Neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas de todos aqueles que, querendo tomar a vida nas mãos se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite” (PINEAU, 2006, p. 337).

Desse modo, o que está em evidência nessa vertente da pesquisa-formação são processos emancipatórios quando se aposta na possibilidade dos sujeitos apropriarem-se do poder da reflexão sobre a própria vida para fazerem dela uma obra pessoal (PINEAU, 2006). Tais processos evocam o conhecimento de si, uma vez que tomar as experiências formadoras como acontecimentos sobre o qual se pode pensar, é reconhecer que “algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p.48). Nesse percurso hermenêutico, o que importa não é exatamente o que foi vivido por cada um, mas as versões que somos capazes de construir de nós mesmos, transformados em personagens, em uma apropriação sensível do nosso eu (DELORY-MOMBERG, 2006). Nesse jogo de ajustes e negociações de quem somos, já estamos de frente para o futuro, engajados em novos projetos de vida.

Assim, na presente pesquisa, os professores colaboradores são reconhecidos como:

[...] protagonistas que habitam um lugar sócio-historicamente localizável, que entrelaçam redes cujos fios tecemos e nos quais também nos enredamos, que possuem biografias e se vêem, no papel de professores, como parte e arte das redes de seus alunos e alunas [...] (SUSSEKIND e GARCIA, 2011, p. 10).

Atualizo esse protagonismo a que se refere às autoras com as definições de *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1998) e de *atores-agentes* (PASSEGGI et al 2011c) para melhor apreender questões teóricas que se colocam nesse enquadre metodológico da escuta aos professores, na pesquisa educacional.

Tais premissas implicam diretamente na construção do contrato ético que irá reger a relação entre o pesquisador e os educadores na realização da pesquisa. Em lugar do estatuto clássico de objeto, ou de fornecedor de dados, será preciso construir com os professores nas pesquisas de investigação-formação, uma parceria singular. No enovelamento pesquisador /sujeitos da pesquisa, estão plasmadas vozes distintas, descontínuas, que se contorcem no âmbito de uma escuta hermenêutica. As pesquisas se *fazem com* (CERTEAU, 1998) e não sobre os educadores.

É na direção de tais fertilidades, complexidades, densidades e sensibilidades, que reconheço as singularidades da presente investigação que tem como objeto representações docentes sobre memórias de letramento e de práticas pedagógicas. Para aportar tal incursão busco ancoragem nos estudos de Goodson (2000) dos quais tomo duas ideias fundantes. É preciso tomar o trabalho do professor no contexto da sua vida profissional no entendimento de que “no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. [...] Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’” (GOODSON, 2000, p. 69).

A imagem do professor como portador de saberes é uma invenção inacabada na literatura educacional do século XX. No fluxo dos distintos enfoques políticos da profissão docente ao longo do século XX, vê-se ausente a abordagem da prática educativa como prática intelectual. Souza (2001a) cita Nóvoa para tematizar tais descaminhos:

Ao discutir a racionalidade técnica do ensino e seus diferentes modelos na segunda metade do século XX, Nóvoa (1992a) salienta que não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais, porque os sujeitos e atores constituintes do cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem. Ainda no que se refere à racionalização do ensino e à profissão docente, Nóvoa (2002a, 2002b) afirma que os modelos de racionalização técnica, empreendidos pela pedagogia a partir da racionalização do ensino, nascem marcados pelo mimetismo relacional de paradigmas dominantes no mundo econômico e no campo empresarial. A gênese das terminologias e da aplicação de conceitos do mundo da gestão, tais como objetivos, eficácia, eficiência, produtividade, estratégias e tantos outros, busca depreciar e desqualificar as práticas e os saberes experienciais dos professores e enquadra o fazer e a prática docente, ou mais especificamente a pedagogia, em um conjunto de princípios que orientam outra organização do ato educativo e da organização da escola e das práticas pedagógicas (SOUZA, 2011a, p. 214).

A hegemonia da racionalidade técnica que gera a disseminação de um conhecimento pedagógico instrumental, aqui destacado por Souza (2011a), acaba por fortalecer a permanência desse modo dividido e perverso de compreender a docência: de um lado quem pensa e do outro quem executa (CATANI et al, 2003, p. 30). Soterrado pelas vozes dos intelectuais, dos feudos acadêmicos, dos técnicos de órgãos centrais do sistema da educação, recrudesce a imagem do professor como profissional sem saberes. Em lugar de autor e ator, executor⁷¹. Essa exterioridade progressivamente nos transforma em um “nada”⁷².

Tal perspectiva atualiza, sobremaneira, a trilogia do desenvolvimento institucional, profissional e pessoal apregoado por Nóvoa (1992), como ancoragem para a construção de práticas emancipatórias de formação de professores. Nesse cenário, o *eu* pessoal e o profissional amalgamam-se na biografização dos saberes docentes, no marco de um projeto político pedagógico contextualizado da escola.

É sob esse prisma que entendo o silenciamento das vozes dos educadores rurais como estratégia de um projeto civilizatório neoliberal (AMIGUINHO, 2005, 2008a; 2008b; CANÁRIO, 2008; SOUZA et al 2011a, 2011b, 2012), que, a meu ver, apresenta lampejos de visões escravocratas do homem do campo e remete ao

⁷¹ Na atualidade, a confluência de programas federais que invadem a escola dos anos iniciais do ensino Fundamental, a exemplo do Pro Letramento, Acelera Brasil; Escola Ativa; desprovidos de uma gestão sistêmica pelos educadores, evidencia a falência múltipla institucional, uma vez que faz falta um projeto educativo forte, pautado em saberes endógenos e colaborativos.

⁷² Estudos sobre profissionalização docente podem ser encontrados em Enguita (1991), que discute a ambiguidade e a proletarização da docência. Destaco também, para o aprofundamento da temática, o livro *Convergências e Tensões no campo de formação e trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*, coletânea de textos do XV ENDIPE 2010.

histórico das populações negras sem lugar, sem direito, sem vida, outorgada aos “senhores do engenho”. Sob o prisma do trabalho agrário e “menor”, emergem representações de um povo rural, que tem saberes supercontextualizados sobre quase nada, mais fundamentais ao capital, a ordem e ao progresso.

Com tais referências teórico-metodológicas aproximo-me de escolas rurais da Chapada Diamantina e para tanto busco construir uma carta de navegação, tendo em vista o estudo sobre as representações dos professores sobre a sua própria história de leitor e sua atuação na formação de leitores nessas escolas.

Os movimentos da pesquisa circunscrevem-se a cinco entradas não lineares e com temporalidades, por vezes, simultâneas. A) Apresentação do projeto na Rede territorial do Projeto Chapada, no âmbito do grupo das equipes técnicas de vinte municípios. B) Contatos com as redes municipais para firmar contrato de adesão e definição dos colaboradores da pesquisa. C) Realização do ateliê biográfico em três tempos e dois movimentos D) Apresentação interna da pesquisa no ateliê. E) Elaboração do plano de ação para a elaboração do livro de memórias de professores rurais. E) Apresentação dos resultados da pesquisa para a comunidade educativa da rede municipal de Iraquara.

No texto a seguir, caracterizo o ateliê da pesquisa, a partir da indicação das fontes, cenários e sujeitos. Tempos e movimentos da escuta aos professores são compartilhados, de modo que tematizo questões iniciais sobre memórias de letramento em articulação com histórias pedagógicas e pesquisa (auto)biográfica, na vertente da documentação narrativa.

3.3. Ateliê biográfico rural

Uso a metáfora do ateliê para reconhecer e guardar algumas representações sobre o campo empírico da pesquisa. Relacionada à palavra estúdio, o ateliê forja o sentido derivado do latim *studere* da "ânsia de conseguir algo". Schön (2000), por sua vez, toma o ateliê como modelo educacional para a reflexão-na-ação colaborativa, na qual é preciso ter outros com quem se possa aprender a profissão.

Localizo, nos estudos de Passeggi (2011), o trabalho biográfico em ateliês na vertente da formação em cursos de pós-graduação, com o dispositivo *grupos*

reflexivos. Eles são realizados a partir de três perguntas indutoras da reflexão dos participantes: *O que faço agora com o que isso me fez? Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional? O que essas experiências fizeram comigo?* Essa indução parece provocar três movimentos relativos ao narrador: a implicação na /da mediação biográfica, a construção do enredo da história e a viagem em torno de si. Nesse sentido, a autora aponta relações substantivas desse movimento biográfico com as mimeses I, II e III, pré-figuração, figuração e refiguração do tempo e da consciência histórica, que referencia nos estudos de Ricoeur.

A partir desses sentidos cunhados sobre ateliê e formação docente, assumo os estudos de Delory-Momberger (2006) como ancoragem para pensar a relação entre trabalho biográfico e educação e os estudos de Suárez (2007a, 2007b, 2012) para apreender a relação entre documentação narrativa e emancipação docente, no âmbito das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação.

Para Delory- Momberger (2006 e 2008), os *ateliês biográficos de projeto* consistem em dispositivos de formação de adultos profissionais ou universitários, e têm como objetivo favorecer a construção de um projeto pessoal, a partir da biografização e a heterobiografização, nas quais as narrativas (auto) biográficas são tomadas como objeto de reflexão e socialização. Realizam-se em grupos pequenos, no máximo, doze pessoas, com duração em torno de seis meses, desenvolvendo-se em seis encontros. No entrelaçamento entre o passado, o presente e o futuro, espera-se que o sujeito se projete naquilo que quer ser e proponha a si, em um espaço e tempo definidos, um projeto pessoal profissional. Sobre a construção biográfica e o projeto de si, compreendo como Delory-Momberger (2008) que “a construção biográfica inscreve-se em uma dinâmica temporal que articula estreitamente três dimensões – passado, presente e futuro – mas na qual a projeção do *por-vir* desempenha um papel motriz” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 63).

Os estudos de Suárez (2007a, 2007b, 2012) caracterizam a documentação narrativa de experiências pedagógicas como uma metodologia de pesquisa-formação, que propõe, através da escrita partilhada, a publicação de relatos de experiências pedagógicas avaliados como experiências significativas pelos autores, produzidos em contextos de colaboração com outros professores e sob a supervisão de uma equipe de investigadores. Prevê as etapas de planejamento, textualização, revisão, edição e publicação do texto. A perspectiva de publicação do livro com as

narrativas docentes transforma o campo empírico em um espaço político em favor da valorização profissional de professores, na perspectiva da valorização de saberes biográficos como base para os conhecimentos acadêmicos.

Animada por tais referências delineio o arranjo metodológico do ateliê biográfico rural. Ele assenta-se no reconhecimento da biografização como possibilidade de emancipação e realiza-se em três tempos, conformados pelas histórias de letramento, histórias pedagógicas e histórias cruzadas de professores, que, no conjunto, compõem a versão de um único enredo de histórias plurais. Nesse sentido, toma como unidade organizativa os atos narrativos e reconhece os professores como atores biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2008). As memórias de letramento e os relatos pedagógicos marcam os modos como os professores se narram em múltiplos jogos de representações, a partir dos quais se reinventam. Nessa travessia, figuras de si são retocadas, ou mesmo reconfiguradas, sob a vertente das histórias cruzadas, em uma perspectiva hermenêutica.

No âmbito da pesquisa, as professoras Marilourdes e Ilzalúcia afirmam sentidos pessoais e profissionais construídos em torno da documentação narrativa:

Ser narradora de uma experiência pedagógica é inédito para mim, muito desafiante e ao mesmo tempo prazeroso, pois posso contribuir com outros professores com um trabalho que teve efeito positivo. É uma tarefa que não é fácil, mas nos ajuda a repensar o nosso trabalho tentando melhorá-lo (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

É difícil e ao mesmo tempo muito prazeroso, pois essa minha experiência que deu certo vai ajudar um outro colega em algum lugar do Brasil, que tenha os mesmos problemas que eu tive quando comecei esse projeto e com isso ajudar os seus alunos a sanar os problemas que tenha com a leitura e a escrita (Marilourdes, narrativa do ateliê).

As narrativas docentes sugerem que, nessa experiência, foi possível forjar outros lugares para o docente, como autor e profissional que constrói e reconstrói saberes de relevância social e pedagógica. Nessa mesma lógica, Suarez (2007a) destaca pressupostos políticos subjacentes a essa metodologia de pesquisa-formação, ao afirmar que:

Conversar com um docente o com um grupo de docentes supone una invitación a escuchar historia de enseñanza, historias escolares que lós tienen como protagonistas y que lós posiciona como expertos, como

enseñantes que hacen escuela y laa piensan em términos pedagógicos. Es um convite a sumergirnos em relatos que narran experiencias escolares y muestran lãs sutiles percepciones y saberes de quienes lãs viven. Es uma oportunidad para comprender e introducirnos em el mundo de las prácticas individuales e colectivas que recrean vívidamente, cons sus propias palabras, em um determinado momento y lugar, em una geografía e historia singulares, El sentido de La escolaridad. (SUAREZ, 2007a, p. 10).

Compartilhando essa mesma perspectiva política e formativa apresentada por Suarez (2007) e pelas docentes, destaco outros sentidos construídos pelo grupo de professores sobre o ateliê biográfico.

Durante um tempo de longa duração, o ateliê foi construído como lugar de aprendizagem pela desaprendizagem e pela construção e apropriação de figuras de si, como pertencente a uma filiação, a de ser cidadão rural e professor formador de leitores e escritores. Do campo empírico, emergem imagens de narradores em movimento em um trabalho envolvente. Imagens de mulheres e um homem que riam, choravam, socializavam experiencias, elaboravam encruzilhadas pedagógicas vividas, e que gostavam de ficar juntos. Esses tempos foram suficientes para a evolução da gravidez de uma das colaboradoras, para o nascimento do bebê e a insurgência dos seus primeiros passos. Adriano reflete sobre essa experiência e afirma que:

No início eu pensava que nunca iria conseguir refletir e escrever algo sobre minhas práticas vividas em sala de aula. Estar compartilhando as ideias de como acontece a nossa prática pedagógica é o momento de favorecimento de grandes ideias e metodologias que podem dar certo com aqueles que acreditam que o futuro dos nossos afazeres pode ser enriquecido diante do compromisso de ensinar. Torna-se muito gratificante descrever sobre as metodologias vivenciadas por nós professores, que refletem na aprendizagem dos alunos. É um tanto interessante a gente estar compreendendo as nossas dificuldades diante do nosso trabalho e colocando à reflexão dos colegas em consonância com as suas responsabilidades de educadores. O interessante dessa experiência é que passamos aprendizagens e aprendemos com as dificuldades (Adriano, narrativa do ateliê).

Do modo formulado por Adriano o ateliê, progressivamente, passou a ser sentido como esse lugar de invenções de si e da profissão, o que resultou em uma

forte adesão dos professores ao trabalho de biografização⁷³. A realização desse feito sustentou-se na construção e adesão do grupo a um projeto de professores rurais, inédito, complexo, trabalhoso e revolucionário de produção de memórias. Dedicaram-se a tecer e destecer, em muitas horas, enredos tramados pela emergência de memórias de letramento e de práticas pedagógicas.

Quais as representações dos professores sobre as próprias memórias de letramento e de práticas pedagógicas ao atuarem como formadores de leitores e escritores em escolas rurais? Para apreender tais percepções, em uma política de sentidos colaborativa com os sujeitos da pesquisa, defini a trilha metodológica, explicitada no quadro 1, com o panorama metodológico da pesquisa.

Quadro 1 - Objetivos, sujeitos, fontes e dispositivos da pesquisa

Objetivos	Sujeitos	Fontes da pesquisa	Dispositivos da pesquisa
<p>Investigar possíveis implicações e relações entre memórias de letramento e de práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.</p> <p>Apreender tempos, saberes e práticas de letramento em escolas rurais.</p> <p>Discutir percepções dos professores sobre processos de formação continuada e de autoformação concernentes a práticas de letramento.</p>	<p>Professores dos Anos Iniciais com enraizamento em territórios rurais: nascimento, escolarização e docência.</p>	<p>Memórias de letramento</p> <p>Relatos pedagógicos</p>	<p>Ato I – Escrita de memórias de letramento na infância (Narrativa escrita) Carga horária: 30 h</p> <p>Ato II – Documentação narrativa de experiências pedagógicas: etapas de planejamento, produção e revisão visando à publicação de relatos pedagógicos (narrativa escrita). Carga horária: 20 h</p> <p>Ato III – Leituras cruzadas da documentação narrativa (narrativas escritas e orais) Carga horária: 12 h</p>

Como informa o quadro acima, busco explicitar relações entre objetivos, fontes e dispositivos da pesquisa, na vertente da produção de histórias cruzadas de professores alfabetizadores.

⁷³ Reconheço, no funcionamento do ateliê biográfico rural, princípios éticos descritos na Carta da ASIHVIF-RBE: liberdade, convivialidade, simpatia, confidencialidade, autenticidade, direito a autoria, segundo a síntese de Passeggi (2011, p. 150).

3.3.1 Percurso metodológico

Entre disposições do grupo e da pesquisadora, o ateliê insurgiu como espaço e tempo de encontros e invenções.

Os professores, de modo geral, não tinham familiaridade com a escrita (auto) biográfica, ou mesmo com escritas profissionais, a exemplo de relatórios, registros e diários de classe. Essa inexperiência foi equilibrada pela animação que povoou o ateliê, ao longo do ano, e pela empatia existente entre pesquisadora e professores e entre os professores entre si.

Diante da proposta da realização da pesquisa em regime de colaboração, os participantes ousaram se conhecer. O estranhamento inicial do encontro com colegas foi sendo substituído pela alegria do encontro com pessoas queridas com as quais era possível fazer confidências pessoais profissionais. Criaram-se laços de confiança e afinidade suficientes para que o ateliê se conformasse como encontro de uma pequena comunidade profissional, de professores da zona rural.

A criação de um clima de confiança e de apoio entre pares foi o conteúdo destacado na etapa inicial dos trabalhos. Cuidei do planejamento de cada reunião, nos mínimos detalhes, para garantir ao grupo algum aconchego e conforto. Fiz opções pela realização de propostas de mobilização de arquivos pessoais e profissionais simples e claros, a exemplo da escrita do cartão de natal para uma figura marcante na própria história de leitor e a escolha do livro de literatura na *colcha de livros*, seguida de diálogos e confissões da infância. Essas entradas foram assumidas como prefácio da escrita das memórias de letramento, de modo que as narrativas orais, ainda que não tenham sido gravadas, mobilizaram as seções de escrita de si.

A mediação biográfica foi costurada pela força da minha intuição, pelo amparo da ancoragem teórico-metodológica (DELORY-MOMBERGER, 2006; SUÁREZ, 2007a, 2007b, 2012), e pela atenção aos movimentos e sentimentos do grupo. Geralmente, organizava as sessões em quatro momentos: acolhimento com estratégias em torno da apreciação literária, da roda de conversa sobre as escritas, leituras orais e devolutivas coletivas, e sessões de produção individual e em duplas. Nesses rituais, reservava momentos para devolver para eles as escritas digitadas e editadas, nos aspectos de pontuação, acentuação e ortografia. Cuidei muito da

estética do material, de modo que os professores ficavam, a cada dia, mais encantados com as próprias produções e as dos colegas.

Não iniciei o ateliê sabendo exatamente o caminho, mas tinha clareza dos objetivos e do horizonte. Ademais, contava com uma ancoragem teórica e metodológica de referência, da qual me apropriei de dois modos complementares para dar conta das singularidades do campo empírico, ao modo da imitação e da invenção.

3.3.1.1 Aproximações

Em novembro de 2011, apresentei, no âmbito da rede territorial do Projeto Chapada, da qual participam equipes técnicas municipais e secretários da educação, o projeto de pesquisa de doutoramento e a minha intenção de realizá-lo em colaboração na perspectiva de arranjos territoriais em prol da educação. Essa ação deu visibilidade ao trabalho colaborativo e fortaleceu a envergadura biopolítica do trabalho, a partir da articulação de propósitos acadêmicos, pedagógicos e políticos, interessados nos povos rurais.

No início de 2012, retomei os contatos com essas SEMEC, tendo em vista alinhar desejos dos municípios e condições dos mesmos para atender requisitos da pesquisa, relativos a responsabilidades com a logística e gestão de professores com vinculação em grupo de pesquisa, haja vista tempos do professor e deslocamentos geográficos dos povoados para a sede. Vale ressaltar que, à época, vivia-se a proximidade das eleições municipais, de modo que foi preciso tentar proteger a pesquisa de possíveis ressonâncias políticas. No cruzamento desses critérios, Iraquara constituiu-se no cenário da pesquisa com a adesão da secretária Simone Pinto que acompanhou a primeira etapa da pesquisa, sendo substituída em 2013 por Cláudia Rocha, que concluiu com primor essa parceria.

Assim, a composição do grupo de colaboradores teve como antecedentes essa parceria institucional com a Secretaria da Educação Municipal de Iraquara e a adesão de cada educador à proposta da pesquisa colaborativa, desde que atendesse a critérios previamente definidos no escopo do projeto da pesquisa, a saber: ser discente e docente da zona rural, ser professor do 1º ao 5º ano e participar da formação continuada no contexto da escola.

Após firmar acordo institucional, encaminhei, em 2012, carta convite para os professores de toda a rede. Nela informei as intenções de pesquisa, enquanto realizava um convite público para participarem da pesquisa como colaboradores. Com atuação ativa da equipe técnica, essa carta chegou ao destino e agregou um grupo de dezesseis docentes interessados, composto por dois homens e catorze mulheres. Com as eleições municipais e as mudanças administrativas, inclusive na secretaria, somente em novembro foi possível retomar a trilha da pesquisa.

O passo seguinte foi dar início aos ateliês da pesquisa, cuja agenda foi postergada para o mês de dezembro devido à implantação de novas rotinas na administração pública recém-eleita. Realizamos o encontro inaugural, no qual se configurou a adesão dos professores. Dos dezesseis inscritos, compareceram catorze, sendo um homem e treze mulheres. Desse ponto, iniciou-se a escuta e a invenção de histórias de vida Adriano, Ana Lúcia, Antonia, Eliete, Marilourdes, Maísa, Maria da Glória, Ilzalúcia, Janete, Isalda, Sônia, Wilma e Zélia⁷⁴.

3.3.1.2 Apropriações

O ateliê biográfico foi instalado no dia 08 de dezembro de 2012 e encerrado em 31 de março de 2014. Durante quinze meses foram realizadas atividades presenciais e a distância. Os encontros presenciais foram realizados em Iraquara, sediados em dois endereços: na Biblioteca Municipal e na sala de reunião da SEMEC. A maioria dos professores deslocava-se de suas comunidades por meio de transportes de hora marcada. Outros, a exemplo de Adriano, vinham de moto.

Foram produzidos doze memórias de letramento e nove relatos pedagógicos, além de um registro videográfico para apreender a leitura cruzadas dessas histórias. O quadro 2 informa o fluxo da participação dos professores colaboradores no ateliê biográfico.

⁷⁴ Os professores Gerivaldo Alves, Ivandete Teixeira e Sirlei Sá teles inscreveram-se no ateliê, mas não efetivaram a participação.

**Quadro 2 - Fluxo da participação dos professores
Ateliê biográfico 2012/2013**

Professores	Memórias de letramento	Relatos pedagógicos	Histórias cruzadas
Adriano Sá Teles			
Ana Lúcia Oliveira			
Antonia Ribeiro			
Eliete Teles			
Ilzalúcia			
Isalda			
Janete Emilia			
Maisa Silva			
Maria de Lourdes			
Sonia Lima			
Wilma Maria			
Zélia Tereza			
Total de participantes	No 12	No 09	No 09

Foram realizados dez encontros totalizando cerca de sessenta horas de trabalho presencial, além da carga horária de produção não presencial, não computada. O quadro 3 organiza pautas dos encontros nos três tempos de trabalho.

Quadro 3 - Pautas de encontros no Ateliê biográfico

Data	Pauta	No. de participantes	Carga horária
16/11/2012	Memórias de letramento	12	8h
06/12/2012	Memórias de letramento	08	8h
03/04/2013	Memórias de letramento	12	8h
06/04/2013	Memórias de letramento/ relatos pedagógicos	09	8 h
05/2013	Relatos pedagógicos	09	4h
08/2013	Relatos pedagógicos	09	8 h
11/2013	Leitura cruzada de memórias e relatos pedagógicos	09	8 h
05/12/2013	Roda de conversa sobre dispositivos de formação e auto formação – narrativas filmadas	07	4 h
31/03/2014	Apresentação da pesquisa	09	4 h

Fonte: Dados da pesquisa

Os ateliês foram se construindo como lugares da estética, da contemplação, do belo e do bonito, da comida gostosa e farta, na maioria das vezes, oferecida pela SEMEC. Nesse contexto, o trabalho duro fluiu, ancorado em práticas colaborativas e o grupo sustentou, de modo corajoso, as rotinas de produção e revisão textual.

3.3.2. Dispositivos pedagógicos

No ateliê biográfico, o trabalho foi realizado em três tempos e dois movimentos. Os tempos relacionaram-se à escrita de memórias de letramento, de relatos pedagógicos e às leituras cruzadas dessa documentação narrativa. Os movimentos referem-se à produção individual e colaborativa. Essa urdidura apoiou-se na metáfora da escrita sobre pergaminhos, na compreensão de que temporalidades subjetivas tecem narrativas entrelaçadas. Ressonâncias dos efeitos formativos da escrita podem favorecer que memórias de letramento mobilizem histórias pedagógicas e que essas, por sua vez, recriem as memórias, em uma política de sentido instigada por outros sincronizadores.

3.3.2.1. Ato I – Memórias de letramento

Encontros e reencontros com os professores, ao longo de seis meses, em ateliês biográficos, configuraram o primeiro tempo da pesquisa, do qual emergiram sujeitos narradores de si em processos de biografização e heterobiografização, com a escrita de *memórias de letramento na infância*.

A produção dessas memórias foi forjada a partir do entendimento da escrita de si, hermenêutica, “como arte da evocação e construção de sentidos” (JOSSO, 2004, p. 174). Por essa lógica, essa produção revelou-se fundante para a realização dos demais dispositivos do ateliê biográfico. Constituiu-se como ponto de referência para as reflexões docentes ao apreender representações dos professores sobre horizontes iniciais do ser professor. A partir dele, os docentes foram instigados a pensar a própria formação em termos de trajetórias, cujas temporalidades incluem aprendizagens pré-profissionais, imagens de escolas construídas na infância e matrizes pedagógicas forjadas nas aulas das amadas professoras leigas das décadas de 70 e 80.

As memórias de letramento apreenderam tempos das vidas de professores rurais e deram visibilidade a dimensões existenciais, sociais e culturais desses profissionais. Tais histórias de vida evidenciaram, portanto, o que Nóvoa (2000) já defendia, de que o professor é pessoa e os gestos de ser professor revelam, em muitas medidas, essa pessoalidade. Nesse sentido, tais memórias foram tecidas no movimento descrito pela poesia de Barros: “algumas surgem na hora; algumas se fazem buscar por bastante tempo e como que arrancar de espécies de depósitos mais secretos; algumas chegam em bandos” (BARROS, 1990, p. 274). O quadro 4 sintetiza tempos e dispositivos que animaram a escrita no ateliê.

Quadro 4 – Memórias de letramento e dispositivos do ateliê

Encontros	Mediação biográfica
1ª sessão	- Escrita do cartão de natal para um personagem que marcou a própria história de letramento. - Roda de memórias a partir da leitura dos cartões de natal – narrativas orais.
2ª seção	Escrita das memórias de letramento – individual Socialização das memórias – leitura coletiva na roda Releitura e ampliação do texto.
3ª seção	- Mesa de livros – história de leitura - Revisão das memórias de letramento em duplas de trabalho: o que ficou por dizer. Produção de notas para a revisão. - Reescrita individual
4ª seção	- Publicação das memórias com notas/perguntas da pesquisadora. - Revisão nas duplas de trabalho.
5ª seção	- Revisão individual ⁷⁵

Fonte: Dados da pesquisa

A elaboração da (auto) biografia em sessões de produção individual/socialização/reescrita/socialização, propostas nos ateliês, visou promover a escrita de si na dialética eu/outros/eu. Tais procedimentos convocaram os participantes aos papéis de narradores de suas trajetórias de vida e de

⁷⁵ Esse processo de revisão, para alguns colaboradores, avançou no tempo e foi sendo realizado simultaneamente à produção dos relatos pedagógicos, a distância.

escolarização, de ouvintes e de interlocutores da história de si e do outro. Sobre os entrelaçamentos entre biografização e heterobiografização, Delory-Momberger (2008) esclarece que:

O procedimento adotado apoia-se em duas práticas complementares: a da autobiografia, do trabalho realizado sobre si mesmo num ato de fala que, dito ou escrito, é sempre um ato de escrita de si; e da heterobiografia. Isto é, o trabalho de escuta /leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feita pelo outro. A atitude hermenêutica tende a considerar essas práticas como dois aspectos de um mesmo movimento: a fala/palavra de si não é jamais puramente solipsista; ela se realiza na relação com o outro e no ajuste a uma situação de interlocução particular (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 103).

No sentido apontado pela autora, a abordagem da formação de adultos, a partir das histórias de vida, propõe uma visão de conjunto do ser e supõe uma visão ecológica, holística da vida e das vidas, pois cada um aprende consigo e com outros, no âmbito da narratividade e da reflexividade.

A entrada no ciclo da infância, sob a égide das histórias de escolarização e letramento, favoreceu a emergência de retratos da educação rural nas décadas de 60 e 70, no município de Iraquara. Os povoados Santíssimo, Queimada, Quixaba, Zabelê, Riacho do Mel, Olhos D'água, Lagoa Seca, Santa Rita, Iraporanga, Água de Rega, Várzea são os cenários das escolas rurais evocados nas lembranças sobre os primeiros tempos de escolarização dos docentes.

Em síntese, foram realizadas as seguintes estratégias mobilizadoras das narrativas sobre letramento e infância: a) a escrita e envio de cartão de natal – personagem marcante na história de letramento. b) A colcha de livros literários. c) As rodas de socialização de memórias. Compuseram essa etapa as rodas de apreciação, as releituras em dupla, as sugestões da pesquisadora, e a devolução ritualizada dos textos com a primeira edição: digitação e resolução de problemas ortográficos e algum ajuste nos aspectos coesivos.

3.3.2.2 Ato II – Relatos pedagógicos

No segundo tempo da pesquisa de campo, conduzi os ateliês visando à produção de relatos pedagógicos. O estranhamento diante do novo dispositivo foi passageiro e rapidamente integrado aos horizontes do grupo. O trabalho

colaborativo, entre pares e na roda, foi intenso na direção da produção, haja vista as sucessivas leituras e revisões. De maio a agosto, os professores produziram nove histórias pedagógicas⁷⁶.

Antonia parece comemorar essa descoberta de si como narradora de histórias pedagógicas ao afirmar que:

Reativar as lembranças frente ao trabalho que deu certo foi muito gratificante. Me emocionei. O silêncio tomava conta dos meus pensamentos e eu não percebia o tempo passar.

Foram tantas experiências boas que entrelaçavam na minha cabeça chegando a dar nó. Portanto ao recordar a minha memória sentia que muita coisa havia para escrever. E foi realmente o que fiz, deixei a imaginação fluir. Me senti segura e escrevi algumas de minhas práticas pedagógicas de sala de aula direcionada ao professor. Já sentia uma alegria muito grande desde a seleção dos materiais como fotos, textos de alunos, textos informativos entre outros.

Portanto é esse sentimento que quero deixar registrado para uma vida toda, pois futuramente quem sabe, poderá contribuir para a formação de outros professores (Antonia, narrativa do ateliê)

Observo, a partir dessa narrativa e do conjunto dos dados, que o primeiro tempo do ateliê ancorou e favoreceu a emergência desse novo escritor. Pelo fato de já terem sentido o sabor das memórias de letramento, os professores insurgiram mais engajados e empoderados na produção dos relatos. Essa perspectiva assinalada por Antonia, de uma memória que borbulha sentidos das práticas pedagógicas e de uma escrita que flui, pode ser apreendida no âmbito da aprendizagem biográfica. Além disso, a presença de interlocutores presumidos para além da pesquisadora e da recolha de dados, conferiu ao ateliê esse movimento de animação e colocou em relevo a importância dos conhecimentos experienciais dos professores dentro da própria comunidade educativa. Inscrevo esse arranjo na prerrogativa de Nóvoa (2009), ao afirmar que é preciso passar para dentro da profissão a formação de professores.

A partir das orientações teóricas e metodológicas sobre a documentação narrativa (SUÁREZ, 2007a, 2007b, 2012), medie as etapas de planejamento, textualização e revisão de relatos pedagógicos. Esse trabalho constitui-se em uma trilha singular que desafiou as minhas disposições de pesquisadora e, ao mesmo

⁷⁶ Nessa etapa, a maioria dos professores já digitava os textos. Ao receber os arquivos, mantive o procedimento de realizar a revisão de aspectos notacionais e incluir notas, geralmente perguntas para contribuir com a revisão em pares.

tempo, oportunizou-me experiências singulares no âmbito de uma decisão teórico-metodológica que dá mais conta da dimensão política da pesquisa (auto) biográfica.

A máxima de que “é preciso ouvir as vozes dos professores”, preconizada por Goodson e assumida pela geração de pesquisadores das histórias de vida, reinventa-se nesse campo empírico. O quadro 5 sistematiza o percurso metodológico da pesquisa na produção dos relatos pedagógicos.

Quadro 5 – Relatos pedagógicos e dispositivos do ateliê

Etapas	Mediação biográfica
Abertura do ateliê Documentação narrativa de experiências pedagógicas	Construção compartilhada dos sentidos da produção de relatos pedagógicos de escolas rurais, no âmbito da pesquisa acadêmica. Definição dos parâmetros da situação comunicativa: para que escrever, para quem escrever – Produção de relatos pedagógicos tendo como leitores outros docentes do Brasil.
Etapa de planejamento	Produção individual de uma lista de experiências pedagógicas relevantes para o professor. Apreciação, em dupla, da lista de experiências pedagógicas e análise de cada uma, a partir de perguntas elaboradas pelo par sobre o trabalho realizado. Socialização das produções no coletivo do grupo. Seleção da experiência pedagógica a ser relatada. Planejamento de roteiro para guiar a produção. Revisão do roteiro coletivamente e em dupla.
Etapas de textualização e revisão	Produção da versão 1 do relato. Leitura de relato para revisão coletiva. Leitura de relato nas duplas com produção de notas para guiar a revisão. Produção da versão 2 do relato. Pesquisa individual para revisão do texto: documentos curriculares e insumos pedagógicos produzidos na escola, relativos à experiência relatada. Revisão do relato
Etapas de revisão, edição e publicação.	Essas etapas serão realizadas após defesa pública da tese, com agenda para o ano 2014/2015.

Destaco outros sentidos que a escrita de relatos pedagógicos foi tomando para os professores ao longo dos encontros. Em certa altura das produções e elaborações, a professora Janete partilhou o conceito de saberes pedagógicos como “segredos docentes”, possíveis de serem revelados em redes colaborativas, ao afirmar que:

É um pouco difícil de escrever sobre nós mesmos, pelo fato de não ter esse costume. Também na maioria das vezes os professores não gostam de revelar os seus segredos em sala de aula. Mas está sendo muito

gratificante mergulhar nesse mundo de conhecimentos até então não revelado para outros colegas, profissionais da área de educação (Janete, narrativa do ateliê).

Essa contação dos segredos docentes é apreendida pela Professora Maísa como salvaguarda da memória do trabalho docente, constituindo-se através da escrita em memória coletiva:

Ser narradora é uma atividade para se repensar quantos projetos e quantas atividades ficaram perdidas no tempo por falta de registro. É proveitoso e ao mesmo tempo reflexivo escrever sobre a nossa prática pedagógica. É maravilhoso, vejo como uma reflexão positiva (Maísa, narrativa do ateliê).

Com a expressão “ficar perdida no tempo”, a Professora Maísa dialoga com Suarez (2007a), ao apontar que os professores:

com sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muitas vezes tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, em lá infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo (2007a, p. 11).

Nesse sentido tematizado pelo autor, ainda que reconheçam a tarefa como desafiadora, o ineditismo de escrever histórias pedagógicas, a funcionalidade da escrita como espaço-tempo de reflexão sobre o trabalho docente, o sentido político de produzir um texto que será lido por outros professores, são aspectos valorizados pelos professores colaboradores. Assim, essa escrita narrativa assume uma dupla finalidade: tem em vista a constituição dos dados da pesquisa, enquanto inscreve-se como ação profissional, na vertente das práticas profissionais de escrita do educador.

Sobre as leituras e releituras das produções, os docentes compartilham sentimentos e disposições para o trabalho ao afirmarem que:

É bom, assim, contribuimos para uma melhor produção do colega e através desta revisão voltamos os olhares para a nossa própria escrita, focando em pontos que precisam de ajustes (Maísa, narrativa do ateliê).

Ler e revisar o texto do colega foi bom, pois ao passo que as dúvidas iam surgindo sobre a escrita, vinham as perguntas do texto, curiosidades sobre como aquele trabalho foi realizado. Ao revisar o texto do colega também foi possível refletir sobre a minha escrita, o meu texto (Zélia, narrativa do ateliê).

Como revelam Maísa e Zélia, a produção dos relatos deu-se a partir de intervenções sistemáticas da pesquisadora, a partir de um plano de trabalho detalhado, haja vista as etapas de planejamento, produção e revisão do relato, com procedimentos construídos com os professores colaboradores. Sobre essa questão, compreendo que:

a diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos escritos por docentes em estos procesos de indagación narrativa no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes autores involucrados em procesos de documentación narrativa muestran disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus relatos y se manejan com una relativa autonomía para elegir temas, estilos y modulaciones de sus narrativas, indaga el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos em condiciones bastante específicas y em el marco de um dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción (SUÁREZ, 2007a, p. 35)

Na perspectiva apontada pelo autor, foram realizadas sucessivas revisões dos textos sob a corresponsabilidade de todos os professores, o que implicou na coordenação de esforços individuais e coletivos e no estabelecimento de um forte contrato com os colaboradores. Para a revisão dos textos, foram realizadas as seguintes estratégias: leitura de um único texto na roda, apreciação coletiva; leitura e devolutivas entre duplas e devolutivas individuais da pesquisadora em cada texto.

Registra-se que no ateliê não foram realizadas todas as etapas previstas na metodologia da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Ainda que eu tenha sido rigorosa no passo a passo das etapas de planejamento, de textualização, a etapa de revisão foi realizada parcialmente. Os procedimentos de edição e publicação serão cumpridos após a defesa pública, quando será reaberto o ateliê com esse fim.

3.3.2.3 Ato III – Histórias cruzadas

No ateliê, esse foi o tempo de contemplações de memórias de letramento e relatos pedagógicos. Os professores reposicionaram-se de escritores a leitores e tomaram imagens de si e trajetórias profissionais como objetos de reflexão. Analisaram modelos pedagógicos subjacentes às memórias de escolarização e aqueles forjados nos relatos pedagógicos e passaram a refletir sobre identidades

profissionais, a partir do contraste entre horizontes pedagógicos iniciais e a docência em movimento, em escolas rurais.

O trabalho foi organizado em três momentos: leitura individual da memória de letramento e do relato pedagógico com escrita de notas sobre imagens de si e da profissão; diálogo em duplas; e rodas de conversas seguidas de registros individuais. Nesse tempo de leituras cruzadas, foram forjadas reflexões como as que Janete compartilha a seguir:

Tudo que aprendemos no decorrer da vida é transformador. Não pode jamais ser esquecido ou deixado de lado, pois provavelmente servirá para a transformação de alguém.

Por eu ter acesso a um ambiente leitor e acolhedor, quando criança, tento ao máximo levar a leitura aos meus alunos, para que eles também despertem o gosto pela leitura e se sintam bem no ambiente escolar. Demonstro sempre a eles, através de um sorriso, a alegria de estar ali buscando a aprendizagem juntos.

Como sofri muito preconceito na escola, por ser da roça, sendo chamada de fedida e tabaréu da roça, hoje sou muito rigorosa no que diz respeito à valorização dos alunos. Mesmo eles sendo da zona rural, mostro com exemplos da minha vida que somos todos iguais.

Quando a minha professora ensinava com os poucos recursos, o ABC, a cartilha, cópias e tabuada, mesmo sendo tradicionais, ela tentava, na medida do possível, transformá-los em práticas prazerosas para a minha aprendizagem. Lembro sempre que diversificava as estratégias durante as aulas, utilizando jogos, brincadeiras, dinâmicas, para ensinar as crianças de forma prazerosa.

Algo que, quando estudava, não tive muito acesso foi estudar com projetos didáticos. E para mim é um dos recursos que a escola pode fornecer que surte um grande efeito na aprendizagem dos alunos [...]

Esses exemplos citados são suficientes para mostrar a bagagem de conhecimento do início da minha história de letramento que utilizo até hoje. Claro que tive que evoluir nas práticas de ensino devido às metodologias atuais, mas tudo isso me enriqueceu como educadora apaixonada pela educação (Janete, narrativa do ateliê).

Essa narrativa parece revelar que são muitos os fios a partir dos quais o professor tece a si e a profissão. Janete elabora um raciocínio complexo para dar conta de dizer de si no presente, mas na tessitura de fios do passado, atualizando modos de ser e construir a profissão. Entre permanências e rupturas, ela vai argumentando em favor de que o professor não é uma *tábula rasa* que passa a aprender sobre a docência nas salas de aula dos cursos de Pedagogia. Ela vai se apropriando, com maestria, de múltiplos tempos em uma abordagem sincrônica revelada na expressão “a professora que sou hoje”.

As rodas de conversa oportunizaram a insurgência de construções ainda mais colaborativas e conferiram às narrativas um tom mais cambiante. Sentidos fiados em conjunto por Adriano e Zélia aparecem na cena que se segue:

Mediadora: Vocês tiveram a oportunidade de reler os relatos que vocês escreveram, certo? Gostaram do que viram?

Adriano: Eu fico pensando, será que fui eu que escrevi mesmo?

Mediadora: Porque você fala isso?

Adriano: Sei lá... Parece que tá bonito.
(risos)

Adriano: É que quando a gente se distancia um pouco da escrita da gente a gente já vê com outro olhar.

Zélia: Quando peguei o relato em casa eu vi assim a necessidade de uma revisão. Muitas vezes eu escrevo um pouco agoniada, um pouco correndo. Então eu vi a necessidade de uma nova revisão, porque tinham coisas que estavam repetidas, e tinham coisas que estavam incompletas. Como Neury falou a gente tá escrevendo não é pra mim. Eu vou ler, mas outras pessoas aí afora vão ler. É preciso estar mais detalhado.

Adriano: A nossa carga de trabalho é muito exaustiva às vezes. Às vezes passa em branco, nem observamos o que é que a gente faz. E a gente fazendo a leitura aqui a gente imagina... nossa tanto... tudo isso. A gente consegue fazer tudo isto aqui? E é aí que a gente reflete e pensa na ação da gente e no que a gente pode estar melhorando também. Essa é a visão que eu tive.

Essa visão de si, reconstruída, parece ser uma das grandes ressonâncias da formação docente em ateliês. É a admiração de si, a oportunidade de contemplar a própria natureza, de modo que a apropriação do trabalho realizado emerge como condição para a rehumanização do trabalho docente. Fazer muitas coisas e ficar sem nada nas mãos pode ser um caminho para a loucura profissional. Adriano alerta para o ativismo pedagógico e para a falta de contemplação na vida profissional, como formas de emburrecimento de nós professores. É doce e profunda a abordagem realizada pelos professores nessa seção de leituras de si.

Como ritual de fechamento do ateliê, no final de março de 2014, realizei a apresentação da pesquisa em fórum interno em Iraquara, para os coautores dessa investigação.

A análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1976) dos dados da pesquisa foi realizada tendo em vista apreender identidades, singularidades dos professores colaboradores, e, ao mesmo tempo, ao entrecruzar histórias, abordar aspectos da cultura geral do docência em territórios rurais, em conformidade com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, aprendi com Ricoeur (1976), que essa

interpretação “deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão” (RICOEUR, 1976, p. 86). Desse modo, busquei contextualizar os dados no cenário histórico da educação para melhor apreender disposições dos professores alfabetizadores em escolas rurais, seus contextos e conjunturas.

O corpus da pesquisa compõe-se de doze memórias de letramento e nove relatos pedagógicos, que figuram como fontes são principais haja vista o recorte da investigação pautado no cruzamento de histórias de professores. Nessa bricolagem de fontes, nota-se que a proposta não é a de triangular dados para validar interpretações, mas, sobretudo, forjar sínteses interpretativas.

Essa análise foi realizada em três tempos entrelaçados, tendo em vista a trama cruzada das narrativas: histórias da infância, histórias pedagógicas e histórias cruzadas. Esse recorte metodológico exigiu uma estratégia singular no tratamento do corpus para dar conta de apreender redes de sentidos sobre possíveis implicações entre memórias de letramento e práticas pedagógicas. Foram realizadas interpretações e reinterpretções dos dados em um processo de aproximações sucessivas ao objeto da pesquisa. Ao longo dessa análise, fui construindo cadeias de sentidos parciais como formulado por Ricoeur (1976) para, então, realizar sínteses interpretativas.

Dessa garimpagem emergiu a *experiência* como dimensão biográfica na vertente de experiências *familiares, de escolarização, pedagógicas e de formação e autoformação* dos docentes. Da análise interpretativa dessa dimensão emergiram como categorias de análise o *letramento informal e escolarização tradicional na infância, inovação pedagógica e letramento emancipatório, nas práticas pedagógicas e aprendizagem no/para o trabalho*. Do cruzamento destas categorias, foi construída a tese sobre histórias cruzadas de professores.

3.3.3 Cenários e sujeitos da pesquisa

O território no qual realizo a pesquisa é a Rede territorialdo Projeto Chapada - PC⁷⁷, que reúne, em média, vinte municípios rurais, em prol da educação pública,

⁷⁷ O Projeto Chapada apresenta-se como uma das macroações do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Atualmente, o ICEP atua em três territórios com ações de formação e mobilização política, a saber: Projeto Chapada e Projeto do Semi Árido na Bahia e Programa Via Escola em Pernambuco.

com ênfase na formação de leitores e escritores; e o cenário são escolas rurais da cidade de Iraquara-BA.

A decisão metodológica de tomar esse território como cenário da investigação parte da compreensão de que arranjos territoriais em favor da educação podem ser férteis *lugares-tempos* de aprendizagem, sob a emergência de comunidades de práticas em prol do letramento. “A rede traz um e outro, conduz a consciência de sermos aprendentes na dinâmica da existência humana e consolida sonhos em um movimento circular” (NOGUEIRA, p. 69 e 70, 2011). Essa mesma perspectiva de valorização de redes é atualizada nos estudos de Carbonell (2002), ao apontar fatores básicos que impulsionam a inovação, dos quais destaca o desenvolvimento de uma cultura de cooperação e criação de redes de intercâmbio, dentro de um contexto territorial. Compreendo como Amiguinho (2008a) e Pérez (2003), que saberes territoriais podem favorecer pequenas revoluções fundadas na esperança (FURTER, 1973) de que é possível inscrever todos os estudantes de origem popular em comunidades de leitores e escritores.

Considerando essa dimensão territorial, a escolha da cidade sede da pesquisa deu-se em fóruns públicos. Em novembro de 2011, apresentei na rede territorial do Projeto Chapada, da qual participam equipes técnicas municipais e secretários da educação, o projeto de pesquisa de doutoramento e a minha intenção de realizá-lo em colaboração, no âmbito de arranjos territoriais em prol da educação. Essa ação deu visibilidade ao trabalho colaborativo e fortaleceu a envergadura biopolítica do trabalho que deseja articular propósitos acadêmicos, pedagógicos e políticos, interessados nos povos rurais.

Na escuta aos municípios em diálogos cotidianos, avancei para a identificação dos territórios que poderiam assumir corresponsabilidades com a pesquisa de campo, em um tempo de média duração, o que incluía custos com traslado e alimentação dos professores; e implicava na liberação dos docentes dos seus turnos de trabalho para a participação nos ateliês. Nesses termos, realizei aproximações aos municípios de Ibitiara e Iraquara, por meio da participação em seminários didáticos e jornadas pedagógicas no ano de 2012. Diante da proximidade do pleito eleitoral à época, e da eminência de mudanças políticas e educacionais que pudessem restringir condições para a realização da pesquisa, decidi pela parceria com um único município, no qual esse risco pudesse ser

minimizado. O município de Iraquara insurge, por essas vias, como rede colaboradora da pesquisa.

3.3.3.1 Rede territorial do Projeto Chapada

Compartilhadas tais considerações, passo a apresentar imagens da rede territorial do Projeto Chapada para melhor apreender idiosincrasias dos lugares e dos sujeitos da pesquisa.

O analfabetismo, na região da Chapada Diamantina, foi o fenômeno que mobilizou a organização de doze municípios em uma rede regional, com atores diversos – poderes públicos locais, educadores, associações de trabalhadores rurais e organizações não governamentais – para intentar enfrentar o analfabetismo e assumir a bandeira pela educação de qualidade, com a criação do Projeto Chapada, em 2000⁷⁸. Os índices de repetência, de evasão escolar e as taxas de analfabetismo na região da Chapada Diamantina compunham, na época, um grave quadro de fracasso da escola. A taxa de analfabetismo era 17,5% na zona urbana e 34,9% na zona rural, segundo dados do IBGE (2000) e do INEP (2000). Em 2000, iniciou-se a formação de coordenadores pedagógicos de doze municípios da 27ª Diretoria de Educação Regional - DIREC⁷⁹: Lençóis, Palmeiras, Novo Horizonte, Ibitiara, Iraquara, Jacobina, Mucugê, Piatã, Boninal, Boa Vista, Seabra e Souto Soares. Essa iniciativa, progressivamente, alterou as estruturas da gestão escolar nos municípios, implantando definitivamente a função da coordenação pedagógica nas escolas⁸⁰.

A precariedade da educação nessa Região tem raízes históricas. As disputas e conflitos pela terra – face à exploração de ouro e diamantes – configuraram o quadro econômico e político, no final do século XIX e início do século XX. Lacerda (2004) aponta que na rede do Projeto Chapada a taxa de analfabetismo

⁷⁸ O Projeto foi aprovado pelo comitê técnico do Programa Crer Para Ver em julho de 2000, conforme informa o relatório Avaliação Externa do Projeto Chapada 2000-2004.

⁷⁹ Foram selecionadas quatro formadoras do quadro de profissionais de Salvador para assumir a formação de, inicialmente, 60 educadores, organizados em quatro classes. O grupo foi formado por Maria Elizabete Monteiro, Maria Cândida Muzzio, Marjorie Rossi e Neurilene Martins Ribeiro.

⁸⁰ Alguns municípios, posteriormente, chegaram a realizar concurso público para o cargo de coordenador pedagógico, como Lençóis, Palmeiras e Seabra.

era de 60,8%⁸¹, na faixa etária a partir de sessenta anos. Tais dados denunciam o analfabetismo como herança cultural, cuja origem pode ser relacionada à ausência de políticas públicas para a educação e à predominância da política dos coronéis na região⁸².

Essa realidade “[...] aponta para a dificuldade de gerar uma demanda por competências típicas da cultura letrada, sem que as oportunidades para seu uso estejam presentes no cotidiano dos alunos” (LACERDA, 2004, p. 7). A precariedade e/ou ausência de bibliotecas públicas, bem como a carência de equipamentos culturais e de lazer como teatros e cinemas, configuram o perfil dessa rede de municípios. Segundo Lacerda (2004), dos doze municípios que integraram o Projeto Chapada em 2001, apenas dois dispunham de teatro ou sala de espetáculo, além de não haver cinema em nenhum deles.

O Projeto Chapada caracteriza-se como uma rede colaborativa de municípios em favor da educação pública, cuja bandeira é a erradicação do analfabetismo, que alcança índices importantes nesse território⁸³. Atualmente, esse Projeto⁸⁴ inscreve-se como macro ação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, criado em 2007 na ressonância das fertilidades dos resultados alcançados, com três frentes de atuação: formação continuada de educadores, mobilização política e sistematização de conhecimentos pedagógicos.

De 2000 a 2008, a história do Projeto Chapada pode ser contada em três tempos, em parceria com o poder público local⁸⁵ e com o Programa Crer para Ver - Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças e, atualmente, a Natura Cosmético, a saber: 2000 a 2004; 2005 a 2007 e os tempos atuais. Todas essas fases

⁸¹ É o que informa os dados sobre a taxa de analfabetismo por faixa etária - IBGE (Censo demográfico 2000) e INEP (Censo Escolar 2000), citados no Relatório de Avaliação Externa do projeto Chapada 2000 – 2004.

⁸² Esse índice de analfabetismo da população idosa é o maior entre os índices do Brasil, 7,3%, Nordeste, 15,2%, e Bahia com 12,7%. (LACERDA, 2004)

⁸³ Para escrever algumas cenas das histórias do Projeto Chapada, tomo como referência documentos privados da rede territorial – relatórios *Avaliação Externa do projeto Chapada 2000 – 2004 (2004)*; *Avaliação de Resultados Parciais Chapada – Natura (2007)*; e *Avaliação de Resultados Parciais Chapada – Natura (2009)*.

⁸⁴ Tem a sua gênese com a criação do *Programa de Apoio e Auxílio ao professor: Agentes de Educação*, no final da década de 90. Destinado à formação de docentes da zona rural do município de Palmeiras, situado a 453 km de Salvador, foi elaborado pela educadora Cybele Amado de Oliveira e realizou-se com a parceria do poder público local e do Programa Crer para Ver – Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças. Esse Programa teve como objetivo a formação de professores alfabetizadores nessa comunidade na qual a maioria dos adultos, nativos, não lia e nem escrevia com proficiência.

⁸⁵ As prefeituras municipais assumem cerca de 60% dos investimentos necessários ao programa de formação e a Natura financia a parte complementar, por meio do Programa Crer para Ver.

caracterizaram-se e sustentaram-se, a partir do trabalho coletivo e da formação de redes de aprendizagem: lideranças locais, poderes públicos locais, educadores, associações, entre outros parceiros. Esses tempos são sumariados a seguir.

Na fase um, o Projeto Chapada atuou em doze redes municipais com a formação de coordenadores pedagógicos de 1ª a 4ª série, de 2000 a 2004. Na fase dois, passou a atender vinte e seis municípios da Chapada Diamantina e do Semiárido, com a ampliação da formação continuada para diretores pedagógicos e supervisores técnicos municipais, de 2005 a 2007. A fase três é marcada pela criação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, no ano 2007. Como instituto, amplia-se a missão e visão para além dos objetivos antigos do projeto Chapada.

Em todos esses ciclos, o trabalho contou com a parceria do Programa Crer para Ver, com o apoio financeiro e técnico; e com as prefeituras municipais. Com o poder público local, a construção de um “colegiado” regional permanente para o tratamento de questões concernentes à melhoria da educação pública constituiu-se em uma das maiores conquistas do Projeto Chapada, conforme apontam Lacerda (2004) e IDECA (2007). O enfrentamento do trabalho infantil, da evasão escolar, da repetência, a coleta e sistematização de dados escolares, a implantação da cultura da formação continuada, foram alguns dos importantes resultados desse arranjo territorial.

Frente à complexidade dos processos de formação, concernentes à construção de práticas contextualizadas de alfabetização, o trabalho desenvolvido ao longo dos quatro anos centralizou-se principalmente na construção de aportes teórico-metodológicos para as práticas pedagógicas nos ciclos iniciais do ensino fundamental⁸⁶. Nesse período, instalaram-se os primeiros dispositivos de formação continuada, com foco no diagnóstico de escrita⁸⁷ e na institucionalização da função do coordenador pedagógico, legitimando o papel desse profissional na escola, junto aos professores e a comunidade.

⁸⁶ A opção por uma aproximação construtivista dos saberes dos coordenadores viabilizou que, no decurso de quatro anos, professores de Magistério tornassem-se coordenadores pedagógicos, no exercício da profissão. Entre 2000 e 2004⁸⁶, o Projeto realizou cerca de mil horas de formação presencial aos coordenadores pedagógicos de acordo com os relatórios da formação continuada de coordenadores, foram atendidas 1.200 escolas, 5 mil professores e 90 coordenadores pedagógicos⁸⁶ (LACERDA, 2004). Nessa fase, estabeleceram-se parcerias com programas federais – os PCNS em Ação, o PROFA e o Bolsa Família.

⁸⁷ Esse diagnóstico informa as hipóteses das crianças concernentes ao sistema de escrita alfabético, de acordo com a pesquisa sobre a psicogênese da escrita, conforme os estudos de FERREIRO & TEBEROSKY(1986), e tornou-se uma cultura das escolas.

No conjunto dos dados, é possível observar avanços significativos em todas as séries do Ensino Fundamental, entre os anos 2000 a 2004, no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético. Destacam-se, em primeiro plano, os resultados do primeiro ciclo, com realce para os excelentes índices da 1ª série, que parecem alterar a lógica exclusora da reprovação escolar e favorecer a alfabetização no tempo certo. Já no segundo ciclo, os índices do crescimento são menores, resultado que remete à problemática da defasagem idade e série⁸⁸.

Em 2004, realizou-se a primeira avaliação externa do Projeto Chapada contratada pela Fundação Abrinq e realizada pela empresa Nova Assessoria. Essa avaliação apontou “recursos estratégicos” que indicaram avanços alcançados pelo Projeto:

Credibilidade e legitimação da coordenação e do grupo gerenciador, a formação de rede de parcerias, sinais de reconhecimento público externos e mecanismos de empoderamento dos atores e aproximação escola-comunidade. Constituição de um grupo de formadoras comprometidas, competentes e conhecedoras da realidade da educação nos municípios; valorização e apoio ao projeto pela maioria dos professores; novas práticas que configuram uma nova identidade e postura profissional incorporadas; conquista de horas coletivas de trabalho nas escolas e formação de grupos de estudo e apoio mútuo entre pares; consolidação da função de coordenador pedagógico como parte de funcionários públicos municipais. Educação como um aspecto fundamental da pauta política. Estratégias de comprometimento público das autoridades (candidatos a prefeitos) com a educação das crianças (LACERDA, 2004, p. 16 - 19).

Concluída a Avaliação Externa, O Programa Crer para Ver aprovou o projeto de continuidade do Projeto Chapada 2005 -2006, reconhecendo a complexidade do trabalho realizado na Chapada Diamantina e os resultados alcançados na articulação política e na alfabetização inicial, mas teceu considerações para a continuidade do programa de formação continuada⁸⁹. Recomendou o tratamento da educação na especificidade das escolas rurais, ao afirmar que:

⁸⁸ No âmbito da formação, questões teórico-metodológicas referentes à formação de coordenadores emergiram com força, nesse período, e indicaram a necessidade premente de ajuda especializada, advinda de assessorias externas. Lacerda (2004) aponta a complexidade crescente concernente às práticas de formação no nível da leitura. Como avaliar as competências leitoras e escritoras para além da aquisição do sistema alfabético? Questões referentes aos marcos curriculares e à avaliação, na área de Língua Portuguesa, compõem esse cenário pedagógico. Confirmou-se a necessidade de reconceitualizações nos planos de formação continuada, nas estratégias formativas, bem como o aprofundamento sobre a concepção de alfabetização.

⁸⁹ Carta do Programa Crer para Ver com parecer do Comitê Técnico para a continuidade do Projeto. São Paulo, 04 de outubro de 2004.

[...] convergente com as concepções de educação para a sustentabilidade na forma de pensar e estruturar a escola respeitando as especificidades e condições locais. [...] o Projeto Chapada pode contribuir para que o Programa dê visibilidade à educação no campo, colocando esse projeto na pauta nacional (PROGRAMA CRER PARA VER, 2004).

É lúcido esse parecer, uma vez que, das 29.879 matrículas iniciais nas redes municipais no ano de 2003, 21.206 foram efetuadas na zona rural (LACERDA, 2004). Dessa sorte, a gestão de classes multisseriadas e a discussão sobre a educação no campo e as diversas ruralidades configuram-se como elementos da complexidade das práticas pedagógicas e de formação de professores na região.

Nessa fase, a rede ampliou-se com o ingresso de mais dezesseis municípios da Chapada Diamantina e do Semiárido⁹⁰. Iniciou-se, assim, a segunda fase do Projeto Chapada - 2005/2007⁹¹.

Nos anos 2007 e 2010, foram realizadas duas edições da Avaliação do Projeto Chapada, a pedido da Natura Cosméticos e publicadas no documento Avaliação do Projeto Chapada 2007 e *Avaliação de resultados parciais do Projeto Chapada – Natura 2010*⁹². Essas avaliações externas foram realizadas pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação Comunitária – IDECA, a pedido da Natura.

O IDECA (2007) avaliou que o Projeto Chapada alcançou seus objetivos referentes à alfabetização inicial dos alunos, fato que pode ser constatado no resultado dos alunos da 4ª série: 84,7 alfabéticos, em maio de 2007. Realçou a força do Projeto como organismo articulador, fomentador de redes de aprendizagem e de

⁹⁰ Ingressam nessa fase as redes municipais de Itaetê, Utinga, Andaraí, Itaberaba, Iaçú, Bonito, Cafarnaum, Morro do Chapéu, Umburanas, Piritiba, América Dourada, Miguel Calmon, Tapiramutá, Ouriçangas e Irapá. O PC amplia também o escopo da formação continuada, em vista de atender equipes técnicas municipais - diretores pedagógicos e supervisores técnicos. Essas equipes passaram a realizar a formação de coordenadores pedagógicos e diretores escolares, visando à progressiva autonomia dos municípios na gestão local da formação continuada na dimensão escolar.

⁹¹ Nesse ciclo, apontam-se o aprofundamento teórico-metodológico sobre a formação continuada (PROJETO CHAPADA, 2007), a partir das ideias de Lerner (2002), Schön (2000), ao aportarem estudos concernentes aos princípios da formação continuada, a saber: a formação articulada aos contextos de trabalho, a articulação da formação com o projeto político pedagógico da escola e o conhecimento didático como eixo da formação. Nesse sentido, a tematização da prática figurou como metodologia, ao assumir a reflexão teórica sobre a prática profissional como suporte para a pesquisa na sala de aula e para a apropriação do conhecimento didático⁹¹ e sobre a formação docente. Nesse tempo de longa duração, inscrevem-se na cultura da rede territoriais diagnósticos do sistema de escrita, de leitura e produção de texto como dispositivos de formação e indutores curriculares.

⁹² O IDECA (2007) trabalhou com uma amostra de dez municípios, de um universo de vinte e seis, e utilizou questionários, entrevistas, grupos focais e provas de leitura e de produção de texto, aplicada a um conjunto de 2.851 aluno da 4ª série do ensino fundamental. Ouviu professores, diretores escolares, pais, coordenadores pedagógicos, supervisores técnicos, diretores pedagógicos, formadores, secretários de educação, prefeitos e a coordenação geral do Projeto Chapada.

políticas públicas de educação, o que pode ser visto na implantação da função do coordenador pedagógico e na legitimidade da formação continuada de professores nos municípios atendidos. Sobre a formação de educadores, apontou a precariedade na formação inicial dos professores, que figuram, nessa rede, como os menos qualificados, seguidos pelos diretores escolares. Recomendou, assim, políticas públicas para favorecer a formação inicial de professores⁹³. Do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, pontuou que, confirmando os resultados do SAEB (2005), os baixos níveis de alfabetismo dos alunos na 4ª série indicam que é preciso garantir a progressão das aprendizagens dos alunos alfabéticos. Nessa direção, recomendações são encaminhadas para a formação continuada de coordenadores, colocando na centralidade do trabalho o acompanhamento da prática docente, nas salas de aula.

Do relatório geral do IDECA (2010), destaco, a seguir, considerações finais tecidas na análise cruzada Avaliação IDECA 2007/2010.

Avanços:

A comparação com 2007 aponta para avanços significativos, a despeito das dificuldades locais e regionais, em relação aos seguintes aspectos: à aprendizagem das crianças no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; à institucionalização das ações de formação nos municípios; a estruturação das práticas de gestão do ICEP; a gestão mais estruturada da educação nos municípios (estrutura de cargos, formalização de Comissões de avaliação, concursos, etc.). (IDECA, 2010, p. 80).

Desafios:

Já que ficou evidente o impacto de ter cursado a pré-escola no desempenho dos alunos, é necessário que os municípios não apenas assegurem o atendimento à demanda, como também realizem ações de formação dos professores da Educação Infantil, com a parceria do ICEP, se for o caso. No caso dos municípios da fase 3, acreditamos que já construíram a suficiente autonomia para dar continuidade, independentemente do ICEP, às ações de formação já iniciadas, assegurando, progressivamente, que as práticas preconizadas pelo projeto possam se estender às 4ªs e 5ªs séries e, também, às séries finais do Ensino Fundamental. Todos os municípios devem investir no fortalecimento de práticas que permitam estreitar ainda mais as relações entre as escolas e a comunidade. Embora os resultados da avaliação tenham evidenciado o impacto positivo da atuação dos pais na vida escolar dos filhos, esta parceria ainda pode avançar, com resultados positivos para a escola e a comunidade. Uma vez que os resultados da avaliação ressaltaram a importância dos gestores (diretor e coordenador) para que as escolas obtenham bons resultados, é necessário fortalecer as ações de formação desses profissionais, principalmente para os diretores da fase 3, que não tiveram a oportunidades agora oferecidas aos gestores da fase 1. Aprimorar práticas docentes cujos resultados não impactaram ou

⁹³ Essa mesma questão é apontada no relatório de avaliação do Projeto Chapada 2000-2004, quando a rede compunha-se de 16 municípios.

pouco impactaram nos resultados da avaliação, segundo os resultados destacados anteriormente (IDECA, 2010, p. 80 - 81).

Como está posto, tais avaliações colocam em destaque itinerâncias e errâncias do Projeto Chapada, enquanto escrevem histórias da educação rural na região da Chapada Diamantina. Fragmentos dessa história poderão ser apreendidos a partir das narrativas de professores de escolas rurais que atuam nessa região, sob as singularidades das diversas ruralidades que emergem no município de Iraquara.

3.3.3.2. Rede Municipal de Iraquara

A cidade de Iraquara foi fundada na década de 60 do século XX e está situada na região da Chapada Diamantina, na Bahia, a 470 km de Salvador. De acordo ao IBGE (2010), tem uma população de 22.601 habitantes, distribuída em uma área de 1.029.407 Km quadrados, com densidade demográfica de 21,98 habitantes por quilômetro quadrado.

Buraco de mel, cabeça de mel ou ainda *toca da onça* são alguns dos significados do nome da cidade, de origem indígena. Conhecida como cidade das grutas, dispõe de um acervo paisagístico primoroso. Ressalto a existência de cavernas, como a Lapa Doce, Gruta da Torrinha, Buraco do Cão, Gruta Manoel Ioiô, Gruta Fumaça e Gruta da Pratinha, cujas belezas fazem-nas destinos turísticos nacional e internacional. Concorrem também para essa visibilidade turística achados de sítios arqueológicos, nessa região, com inscrições de pinturas rupestres. São também atrativas áreas de mergulho, como as existentes na Gruta Azul, localizada na fazenda Pratinha.

Ternos de Reis e Reisados compõem o patrimônio cultural de Iraquara. Além das festas de Todos os Santos, destacam-se as de São João, Nossa Senhora do Livramento (padroeira), Santo Antônio, São José, São Judas Tadeu, São Pedro, Senhora Santana, de modo que o calendário municipal parece ser mesmo organizado em torno de festas populares e religiosas. Essa programação é realizada em várias comunidades rurais e não apenas na sede do município, o que parece indicar a força das ruralidades nessa região.

A história política dessa cidade inicia-se com a criação do povoado João Pessoa em 1930, que ascende à vila Iraquara e finalmente é emancipada em 1963. Esse crescimento inscreveu-se no âmbito do desenvolvimento regional, protagonizado pela atividade econômica de exploração de diamantes e instalação de garimpos. Seabra, Souto Soares, Palmeiras e Lençóis são os municípios circunvizinhos com os quais Iraquara tem divisa. A imagem 2 apresenta essa configuração política.

Imagem 2 - Mapa político da Região da Chapada Diamantina: localização de Iraquara



Fonte: PME (2011, p.)

Nessa região são abundantes os mananciais hídricos. O município de Iraquara é banhado pelo Rio Pratinha, pelos Riachos Sonhém, Água de Rega, Ciçara, Riacho do Mel, Lobato, São José e Duas Barras, e pelas Lagoas de Piroca e Ingazeira, característica que realça a vocação turística da região. O município surpreende ao possuir mananciais de água subterrânea em plena caatinga, abundantes em cristalina, sais de cálcio e magnésio.

A cidade possui uma vegetação híbrida de campo e caatinga e apresenta terrenos argilosos e arenosos. A região tem um ciclo definido de inverno e verão

com temperaturas que oscilam de 10^o a 33^o, com precipitação pluviométrica anual em torno de 600 a 800 mm, devido às serras altas e ao clima subúmido a seco. Parte desse território, 125,4 mil hectares, situado em uma região limítrofe ao Parque Nacional da Chapada Diamantina, é protegido na Unidade de Conservação Marimbus-Iraquara, com 125,4 mil hectares.

O município possui pouco mais que 20.000 habitantes, sendo que 70% se encontram na zona rural. Registra-se ainda o movimento migratório da população da sede para os povoados, motivado pela busca de emprego, realidade que contrasta com o processo de urbanização no país. Na zona rural, "a população residente passou de 13.004, em 2000, para 15.489 habitantes neste período. Na zona urbana o crescimento populacional foi menor, de 5.330 em 2000, para 6.758 em 2010". (SEMEC, PME, 2011, p 23).

Nessa região, cenários de beleza natural exuberantes podem ser contrastados com índices históricos de pobreza. O indicador de desenvolvimento humano em 1991 era 0,277, em 2000 passou para 0,422 e em 2010 alcançou 0,599 (IBGE, 2010).

3.3.3.2.1. Sistema de ensino municipal

Segundo o Censo de 2011 (INEP, 2011), a rede municipal de Iraquara possui 34 escolas para o atendimento de 5.405 alunos, sendo que 26 são rurais. São atendidos 80 estudantes de creche, 699 em pré-escola, perfazendo um total de 779 na Educação Infantil. No Ensino Fundamental I, são atendidos 2.395 estudantes e, no Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries), 1.785 estudantes; na EJA - Educação de Jovens e Adultos (1^a e 2^a etapa) -, 250 estudantes e, no Ensino Médio, 196 alunos.

Quanto a equipamentos e serviços, do conjunto de 34 escolas, 24% têm internet e 21% possuem banda larga. Todas as escolas são atendidas com água e energia, via rede pública, entretanto não há serviço de esgoto nesse município e apenas 29% das escolas têm coleta de lixo periódica. Há merenda em todas as escolas e água filtrada.

No Ensino Fundamental, 387 estudantes estavam matriculados no 1^o. ano, 433 no 2^o ano, 472 no 3^o ano, 533 no 4^o ano, 570 no 5^o ano e 516 no 6^o ano. Essa

distribuição sugere que os alunos avançam na escolaridade superando o frequente abandono da escola ao final do 5º ano. Confirmam esse panorama as baixas taxas de abandono na rede municipal que são de 0,9% no geral, 0,8% nas escolas rurais e 1,5% nas escolas urbanas. No conjunto dos índices, o primeiro ciclo apresenta as menores taxas de abandono escolar e é no 2º ciclo que se identificam índices mais significativos, entre 4,8% e 5,8%. Enquanto o índice de abandono de escolas urbanas é de 5,8% no 3º. ano, 4,8% no 4º ano e 5,4% no 5º ano, as taxas na zona rural são de 5,5 % no 3º ano, 0,9% no 4º ano e 5,4 % no 5º ano. Observa-se que, de modo geral, os dados das escolas urbanas e rurais são equivalentes, e, em alguns casos, as escolas rurais apresentam melhores resultados, a exemplo dos índices de abandono.

Diante desse quadro geral da educação municipal, o Plano Municipal de Educação de Iraquara (2011) assume diretrizes para os próximos dez anos. Elas estão relacionadas à redução de taxas de abandono e de distorção idade série, à ampliação da demanda da Educação Infantil na zona rural, à formação de professores da EJA, dos docentes que atuam em assentamentos. Destacam também aumento nos índices do IDEB nos anos finais, investimentos no ensino superior, fortalecimento de conselhos e a valorização do magistério público. No conjunto, essas diretrizes apontam importantes dimensões das políticas públicas, entretanto não são visibilizadas orientações específicas para os anos iniciais do ensino fundamental em escolas rurais.

O PME refere-se à educação do campo, a partir da LDB, no artigo 28, ao alertar que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região (PME, 2011, p.67). Nesse sentido, aborda aspectos problemáticos a serem superados na educação rural, dos quais destaca o transporte dos estudantes na região serrana, a qualidade e quantidade da frota de carros existentes, a qualificação da estrutura física de algumas escolas, e a formação de professores visando à incorporação de novas tecnologias ao trabalho docente. Assinala também ações já realizadas pela SEMEC, haja vista “o incentivo a políticas de formação de leitores, fomentando nos alunos o desejo de ler, através de construção de bibliotecas nas escolas, salas de leitura e cantinhos de leitura” [...] (PME, 2011, p. 69).

No que se refere à formação continuada de professores, o PME informa que há uma parceria com o Instituto Chapada e que a formação é realizada pelos coordenadores da seguinte forma:

Esses docentes recebem formação continuada da SEMEC, através dos coordenadores pedagógicos, em parceria com o ICEP. As escolas de pequeno porte são agrupadas por núcleos, mantendo um coordenador pedagógico para cada núcleo, conforme as modalidades oferecidas em cada um. As formações (planejamentos, oficinas) acontecem em 04 horas semanais e ainda é oferecida a formação continuada, de 08 horas mensais, com um formador externo no caso do 2º ciclo do Ensino Fundamental (PME, 2011, p.67 e 68).

Configura-se, desse modo, o desenho de uma formação realizada no contexto de trabalho, organizado em núcleos de escolas.

O quadro 6 apresenta os resultados da educação de Iraquara no IDEB – Indicador de desenvolvimento da Educação Básica⁹⁴, nas avaliações dos anos 2005, 2007 e 2011, no Ensino Fundamental I.

Quadro 6 - IDEB de Iraquara: de 2005 a 2011

Ideb Observado				Metas Projetadas							
2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
2.9	3.5	4.0	4.5	2.9	3.3	3.7	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP (2012)

É possível observar que Iraquara apresentou uma tendência de crescimento de 2005 a 2011, em torno de 0,5 (meio ponto) a cada edição do IDEB. Em 2011 a rede já havia alcançado a meta do IDEB prevista para 2017. Do conjunto das escolas, 65,5% têm o desafio de manter o resultado, enquanto 37,3 % estão na faixa de alerta, uma vez que não atingiram a meta, ou houve queda, ou estão abaixo do limite de referência.

Nota-se que a reprovação em Iraquara parece ser um fenômeno enfrentado com boa resolução. Ao longo dos últimos seis anos, os índices de aprovação foram aumentando e, em 2011, variou entre 92,9% a 100 % de aprovação no segmento de 1º ao 5º ano (INEP, 2011).

⁹⁴ Esse desempenho é calculado a partir dos resultados de provas de Língua Portuguesa, Matemática e índices de aprovação dos estudantes.

Do 1º ao 5º ano, o índice de distorção idade série em Iraquara varia de 1% a 32% no 5º ano. Em cada 100 alunos, 4 estavam com atraso escolar de dois ou mais anos (INEP, 2012). Progressivamente, o sistema vai produzindo esse fenômeno, de modo que as taxas mais altas tendem a localizarem-se no ciclo II com 16% no 3º. ano, 17% no 4º ano e 32% no 5º ano. A variação entre as taxas das escolas urbanas e rurais é pequena, a exceção da 4ª série, cuja taxa é de 18% em escolas rurais e 12% em escolas urbanas.

Uma análise mais detalhada do IDEB, a partir dos resultados da Prova Brasil de 2011 de Língua Portuguesa, remete a aprendizagens específicas dos estudantes do Ensino Fundamental I e permite identificar desafios a serem superados pela rede municipal. No 5º ano, 19 % é a proporção de alunos que aprenderam o adequado⁹⁵ na competência de leitura e interpretação de textos, o que corresponde a 71 alunos de um total de 367 alunos avaliados.

Comparando os resultados de Iraquara com os do estado da Bahia e do Brasil, de alunos com aprendizado adequado, temos o seguinte quadro: Iraquara com 19%, a Bahia com 20% e o Brasil com 30%. Complemento esse quadro, a seguir, com resultados de municípios circunvizinhos para desenhar um panorama regional. Iramaia alcançou, nessa competência, 11%; Mulugu do Morro obteve 13 %; Seabra alcançou 11%; e Souto Soares, 20%.⁹⁶ Nesse contexto, destacam-se, com resultados próximos, os municípios de Souto Soares e Iraquara, o que pode indicar que Iraquara ocupa um lugar de destaque na educação no conjunto dos municípios.

É possível ainda abordar as aprendizagens dos estudantes na Prova Brasil de LP a partir dos níveis de proficiência *insuficiente, básico, proficiente e avançado*⁹⁷. O quadro 7 apresenta o desempenho de alunos do 5º ano das séries iniciais por proficiência.

⁹⁵ O aprendizado adequado engloba os níveis proficiente e avançado.

⁹⁶ Desse grupo, apenas Souto Soares e Seabra integram a rede do Projeto Chapada.

⁹⁷ O INEP sistematiza níveis de proficiência e recomendações pedagógicas. Avançado - aprendizado além da expectativa: recomendam-se para os alunos neste nível, atividades desafiadoras. Proficiente - os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos: recomendam-se atividades de aprofundamento. Básico: os alunos neste nível precisam melhorar: sugerem-se atividades de reforço. Insuficiente: os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdos.

**Quadro 7 - Resultados de alunos do 5º ano
Língua Portuguesa - IDEB por proficiência**

Ano/Níveis	Insuficiente	Básico	Proficiente	Avançado
2007	48%	38%	12%	2%
2009	40%	46%	11%	3%
2011	38%	43%	17%	2%

Fonte: INEP (2011)

A discussão desses dados pode conferir mais utilidade à Prova Brasil no que diz respeito à regulação de diretrizes curriculares municipais e de currículos escolares de LP. O índice de alunos no nível avançado praticamente não sofre nenhuma alteração de 2007 a 2011, em Iraquara. Observam-se, contudo, mudanças significativas nos demais níveis. Cai em cerca 20% o índice de estudantes no nível insuficiente, enquanto o índice de alunos no nível básico aumenta em torno de 10%. Há um crescimento mais expressivo no grupo de alunos proficientes, que, de 2007 a 2001, avança em torno de 45%. Ao que parece, o currículo de Língua Portuguesa em funcionamento na rede municipal está se alinhando com a grade da Prova Brasil e favorecendo que os alunos com desempenhos menos qualificados avancem nas competências leitoras.

O cruzamento desse quadro geral com o resultado de cada escola pode favorecer uma visão mais sistêmica da rede: Artemizia Rodrigues Nogueira (23%), Escola de 1º Grau Rui Barbosa (14%), Julião de Souza Braga (11%); Odilon Torres (12%), Pequeno Sabidinho (23%), Arthur da Costa e Silva (30%), Professora Nilda Maria Carvalho (17%). Considerando-se que a média municipal é de 19% de alunos com aprendizado adequado, notam-se disparidades internas nesses resultados, o que sugere que os alunos concluem o 5º ano com diferentes níveis de alfabetismo na rede de Iraquara, e que há escolas com condições e práticas pedagógicas muito diferenciadas do ponto de vista das práticas de letramento. O quadro 8 oferece um panorama regional ao apresentar índices de alunos com desempenho adequado em Iraquara, Iramaia, Mulungu do Morro, Seabra e Souto Soares .

**Quadro 8 - Índice (%) de alunos com desempenho adequado
Prova Brasil - Língua Portuguesa/ por município**

Município/Ano	2007	2009	2011
Iraquara	14	14	19
Iramaia	8	6	11
Mulungu do Morro	7	3	13
Seabra	13	11	11
Souto Soares	4	13	20

Fonte: INEP (2011)

Nota-se que na região permanece a tendência de crescimento de Iraquara e Souto Soares, que é a rede que inicia com menor percentual e, ao final de 2011, alcança o melhor índice.

O resultado de Iraquara na prova de Português foi 157,55 em 2007; 164,85 em 2009 e 169,93 em 2011. No item aprendizado, que é um índice que varia de 0 a 10, alcançou 4,07 em 2007; 4,48 em 2009 e 4,67 em 2011. Esses dados indicam que Iraquara mantém os resultados, mas com uma tendência de crescimento ainda tímida.

Questionários aplicados aos alunos do 5º ano, que realizaram a Prova Brasil em 2011⁹⁸ (INEP, 2011), permitem apreender percepções discentes sobre o letramento familiar e conhecer hábitos e o perfil sociocultural das famílias.

Dados sobre a escolaridade da família informam que 4% das mães e 5% dos pais nunca estudaram. Apenas 8% das mães e 5% dos pais completaram o ensino médio e 8% das mães e 4% dos pais cursaram a universidade. Os dados apontam ainda que 10% dos pais e 2% das mães não sabem ler. Sobre cenas de leitura na família, 70% dos estudantes afirmam presenciar os pais lendo e 88% depõem sobre mães em cenas de leitura. Esse quadro destaca a existência de iletrismo na geração de pais de Iraquara e indica que as mulheres estudam mais que os homens. Caracteriza, ainda, as práticas de leitura no âmbito familiar e sugere que as mulheres leem mais que os homens.

⁹⁸ Na Prova Brasil 2011, em Iraquara foram aplicados 376 questionários e respondidos 332. QEDu.org.br.

Em relação à percepção dos próprios alunos sobre hábitos de leitura, observa-se que a prática menos familiar para as crianças é a leitura em sites, uma vez que somente 18 % afirmam navegar na internet com esse fim⁹⁹, seguida da leitura de jornal, que é feita somente por 14% dos alunos. Esse quadro altera-se positivamente nas práticas de leitura de livros e revistas: 42% dos estudantes afirmam ler livros de literatura infantil, 34% leem revistas em geral e 58% revistas em quadrinhos, assinalada como a leitura preferida das crianças. Em relação a outras atividades culturais, 6% dos estudantes do 5º ano costumam ir ao cinema e ao museu, 12% ao teatro e 26% costumam assistir espetáculo de dança.

O perfil socioeconômico das crianças completa-se com os índices de 7% dos alunos que não possuem televisão em cores em casa, 25% não têm banheiro dentro de casa, 94% não têm empregada doméstica em suas famílias e 27% declararam trabalhar fora de casa.

3.3.3.2.2. Escolas rurais

Os professores colaboradores atuam em sete escolas de Iraquara que se localizam em sete comunidades rurais. O quadro 9 apresenta essas instituições, a partir de informações sobre localização, resultados do IDEB, índices de estudantes alfabéticos, de defasagem idade e série, existência de biblioteca e de classes multisseriadas.

Quadro 9 - Caracterização das escolas rurais /professores

Escola	Comunidade	Professor	IDEB 2011	Alunos alfabéticos - 2013	Defasagem idade/série	Existência de biblioteca	Existência de classes multisseriadas
Arthur da Costa e Silva	Santíssimo	Adriano Sá Teles	4.9	93,85%	8%	Sim	Sim
Anísio de S. Marques	Queimada I	Ana Lúcia Oliveira, Zélia	4.3	100%	20%	Sim	Sim
Jorge Alves de Oliveira	Quixaba	Antonia Ribeiro	Sem IDEB	97%	10%	Sim	Sim
Altino Rodrigues	Zabelê I	Eliete Teles	4.2	68%	16%	Sim	Sim
Jandira Pinheiro	Riacho do Mel	Ilzalúcia	Sem IDEB	98,36%	26%	Sim	Não

⁹⁹ Esse dado pode ser cruzado com o percentual de estudantes que não tem computador em casa, que é de 82% (INEP, 2011).

Joana Munduruca	Olhos d' água	Isalda	Sem IDEB	94,8%	10%	Sim	Sim
Enedino Jose de Lima	Queimada II	Jante Emília	Sem IDEB	100%	15%	Não	Sim
Artemísia R. Nogueira	Santa Rita	Maísa Silva	FI 4.5	100%	13%	Sim	Não
Odilon Torres	Iraporanga	Marilourdes	FI 4.4	96,81%	14%	Sim	Não
Rui Barbosa	Água de Rega	Sônia Lima	FI 3.6	92%	18%	Sim	Sim
Manoel Teixeira Leite	Várzea	Wilma Maria	Sem IDEB	95,74%	13%	Sim	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir de informações fornecidas pela SEMEC (2014) e disponíveis no INEP (2012)

De acordo às informações coletadas, a maioria das escolas tem classes multisseriadas à exceção das escolas Jandira Pinheiro, Artemísia R. Nogueira e Odilon Torres, confirmando o perfil rural da rede de Iraquara. Nesse contexto, nota-se a ausência de biblioteca na escola Enedino José de Lima.

O fenômeno da defasagem idade série apresenta-se nesse grupo de escolas de modo variado. Enquanto a maioria tem índices entre 10% a 20% de estudantes fora do fluxo regular, a escola Arthur da Costa e Silva apresenta o melhor quadro com a taxa de 8% e a Jandira Pinheiro alcança o resultado mais preocupante com o índice de 26% de estudantes fora do fluxo regular.

Considerando o IDEB municipal de 4,5, observa-se que o desempenho dessas escolas encontra-se na média do desempenho da rede. Do conjunto das seis escolas, a Arthur da Costa e Silva é a instituição que apresenta o maior resultado com 4,9. A Artemísia R. Nogueira tem média igual a da rede, enquanto a Odilon Torres, a Anísio Marques e a Altino Rodrigues apresentam resultados próximos a 4,5. Finalmente, a Rui Barbosa tem o resultado mais distante do perfil do grupo com a nota 3,6. Tais diferenças somente podem ser abordadas no âmbito das biografias institucionais e das singularidades das políticas públicas para a educação rural.

Quanto aos resultados relativos ao sistema de escrita alfabético, observa-se que, de modo geral, ao final do ano de 2013, a cada 100 estudantes, pelo menos 90 estavam alfabéticos. Apenas a escola Altino Rodrigues apresenta um índice diferenciado de 68%, pois nas demais escolas esse índice varia de 92% a 100%. Esses dados sugerem que o projeto político pedagógico da escola Arthur da Costa e Silva apresenta-se mais consolidado, haja vista os resultados acadêmicos já tematizados. Reflexões sobre as itinerâncias dessas escolas poderão contribuir para a realização de ações mais estratégicas da equipe técnica, tendo em vista o apoio

pertinente à gestão escolar e à regulação de políticas públicas adequadas às idiossincrasias das redes escolares.

3.3.3.3. Vozes de professores

O grupo de professores colaboradores da pesquisa é formado por doze docentes que atuam em classes multisseriadas e seriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas rurais. Vozes de Adriano, Ana Lúcia, Antonia, Eliete, Ilzalúcia, Isalda, Janete, Maísa, Marilourdes, Sônia, Zélia e Wilma, compõem a polifonia do ateliê biográfico.

São doze mulheres e um homem que têm o território rural como lugar de origem e de destino. Os povoados Santíssimo, Queimada, Quixaba, Zabelê, Riacho do Mel, Olhos D'água, Lagoa Seca, Santa Rita, Iraporanga, Água de Rega, Várzea são os cenários de vida e profissão do grupo. Mesmo Janete e Marilourdes, que migraram para São Paulo em busca de emprego, confessam que reencontraram o seu lugar na volta para casa. O quadro 10 apresenta o perfil dos professores quanto ao nascimento, formação inicial e regime de contrato de trabalho.

Quadro 10 - Formação inicial dos professores

Professor(a)	Formação inicial	Ano Nasc.	Regime do contrato
Adriano Sá Teles	Graduado em Pedagogia	1987	Concursado
Ana Lúcia Oliveira	Graduada em Pedagogia	1967	Concursada
Zélia Pereira	Graduada em Pedagogia	1981	Concursada
Antonia Ribeiro	Graduanda em Pedagogia	1967	Concursada
Eliete Teles	Graduada em Pedagogia	1980	Concursada
Ilzalúcia Oliveira	Graduada em Pedagogia, com Pós Graduação	1968	Concursada
Izalda Barauna	Graduanda em Pedagogia	1987	Concursada
Janete Santos	Graduada em Pedagogia, com Pós Graduação.	1974	Concursada
Maísa Silva	Graduada em Letras	1970	Concursada
Marilourdes Oliveira	Graduada em Pedagogia	1966	Contratada
Sônia Lima	Graduada em História com Pós Graduação	1977	Concursada
Wilma Souza	Ensino Médio	1966	Concursada

O quadro revela a existência de uma professora leiga no cenário da pesquisa. Do conjunto dos docentes apenas Marilourdes e Izalda estão cursando a graduação em Pedagogia no tempo da pesquisa. Adriano, Ana, Antonia, Eliete, Ilzalúcia, Janete e Zélia são pedagogos, Sônia é historiadora e Maísa tem Licenciatura em Letras.

O IBGE (2010) oferece um panorama quantitativo da escolarização em Iraquara. Informa que, nesse período, não há registro de pessoas frequentando o Mestrado ou Doutorado, em instituições públicas ou particulares. Há, no entanto, 120 pessoas frequentando Especialização de Nível Superior particular, contexto no qual se inserem alguns professores colaboradores. No conjunto da população, há 338 pessoas com ensino superior completo, 2.900 pessoas com Ensino Médio Completo e Superior incompleto, 2943 pessoas com Ensino Fundamental completo e Médio incompleto, 12.606 pessoas sem instrução e Fundamental incompleto, e 13.083 que não frequentam a escola.

Como os professores nasceram nas décadas de 60, 70 e 80, as memórias de letramento desse grupo remetem a representações de escolas rurais em tempos plurais, no final do século XX. O quadro 11 informa sobre a faixa etária dos professores em três intervalos.

Quadro 11 - Faixa etária dos professores

20 - 29	30 - 40	41- 50
Adriano e Izalda	Maísa, Janete, Sônia, Eliete e Zélia	Antonia, Marilourdes, Ana Lúcia, Ilzalúcia e Wilma.

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando que todos os professores iniciaram a carreira docente antes dos vinte e cinco anos, observa-se que o grupo tem entre seis a vinte cinco anos de carreira. Além de terem em comum o enraizamento no território rural, critério endógeno da pesquisa, esses docentes, na sua maioria, encontram-se no ciclo de maturidade da carreira, critério que emerge, dessa vez, do campo empírico.

No âmbito dos estudos sobre carreira docente, realizados por Huberman (2000), os professores já superaram o ciclo de exploração da carreira e inscrevem-

se na fase de estabilização e diversificação¹⁰⁰. Diferente da fase de exploração, geralmente caracterizada por incertezas, oscilações e choque com a realidade profissional, o professor, ao estabilizar, acentua o seu grau de liberdade e o seu modo de funcionamento. Parece acompanhar esses tempos um sentimento de competência pedagógica crescente (HUBERMAN, 2000, p. 40). Na fase de diversificação, os professores tendem a ficar mais seguros e preparados para enfrentar situações complexas. Arriscam-se na reinvenção de materiais didáticos, de modos de avaliação e de sequências do programa.

No que se refere à enturmação dos professores, apenas Janete, Ana Lúcia e Antonia atuam em classes multisseriadas no tempo da pesquisa. As demais assumem classes seriadas, de 1º ao 5º ano. Quanto ao regime de trabalho, à exceção de Marilourdes, todos os professores são concursados com carga horária de quarenta horas. Zélia é a única que no turno oposto assume o cargo de vice-diretora da escola. Os professores, de modo desigual, têm experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com maior inscrição nos anos iniciais.

Sobre o regime de participação no ateliê, dezesseis professores se inscreveram e doze efetivaram essa participação. Desse grupo, nove concluíram 100% da programação do ateliê biográfico rural.

3.3.3.3.1 Autorretratos

Nessa seção, os professores falam da própria vida¹⁰¹, inspirados em Chico Buarque, Cecília Meireles e Graciliano Ramos, com seus textos autobiográficos. Cantaram, calaram e divertiram-se com os segredos dos artistas e resolveram imitar essa arte.

¹⁰⁰ Segundo o autor, esse desenvolvimento da carreira é compreendido como processo e não como uma sequência de acontecimentos, de modo que o autor alerta para o fato de que há pessoas que estabilizam cedo, outras tarde e há outras que podem nunca estabilizar, o que as levam geralmente a abandonar a carreira (HUBERMAN, 2000, p. 40).

¹⁰¹ Tendo em vista a dinâmica e o fluxo de participação no ateliê, Izalda, Sônia e Wilma não participaram das sessões de produção do autorretrato.

O ateliê abriu-se, então, para apreender figuras múltiplas que moram dentro do *ser professor*, no âmbito de projetos de vida, através de autorretratos¹⁰². Emergem professores inventados em um ateliê da poética de si como obras de arte. Atualiza-se nessa cena a premissa de Nóvoa (2000, 2009) de que é preciso trazer alguma personalidade para dentro da profissionalidade.

Autorretrato

Nome: Adriano Sá Teles da Silva

Idade: 26 anos

Profissão: Professor Alfabetizador

Olá, meu nome é “Adriano, mas todos me chamam de Di”. Sou solteiro. Moro num lugar simples e bem sossegado, Mulungu da Zabelê, Iraquara, Bahia, onde nasci, cresci e fui alfabetizado. Adoro jogar futebol no final de semana e alfabetizar de segunda à sexta. Formei no curso de Pedagogia pela faculdade a distância: Universidade do Norte do Paraná. Tive grandes desafios durante o curso, mas hoje vejo a importância de ter passado por essa experiência, pois me sinto preparado para executar o meu trabalho. Sempre trabalhei em escolas rurais e acho isso muito importante, pois há uma boa ligação e respeito entre os alunos e a comunidade age em conjunto. Antes eu trabalhava na Escola Arthur da Costa e Silva, mas nesse ano de 2014 estou agindo na minha comunidade, na escola onde eu fui alfabetizado e sinto bem orgulhado disso (Escola Municipal Santa Terezinha). Quanto à formação continuada, estou cursando a pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela faculdade João Calvino. Sobre a minha família, gosto muito da união que temos, pois tenho 11 irmãos, em que eu sou o último dos doze. Infelizmente minha mãe não é viva, mas moro com o meu pai e tenho apoio dos meus irmãos nas horas difíceis e de festas. Queria falar mais, só que gosto muito da minha privacidade. Se alguém deseja me conhecer por completo, deve vir me fazer uma visita.

¹⁰² Na dinâmica de funcionamento do ateliê há chegadas, partidas e retornos de modo que são apresentados os textos de Izalda, Sônia e Wilma, que compuseram o grupo no primeiro movimento de produção de memórias de letramento.

Autorretrato Ana Lúcia

Meu nome é Ana Lúcia Oliveira Sousa, nasci em 12 de setembro de 1967, sou casada e tenho quatro filhos. Cursei Licenciatura em Pedagogia. Moro num lugarzinho na Chapada, em uma pequena comunidade chamada São José no município de Iraquara – BA, onde passei toda minha infância. Lugarzinho esse que me faz recordar das travessuras do tempo de criança em um pequeno rio que passava no fundo de minha casa. Esse rio, hoje, já não existe mais, graças a ações egoístas e desenfreadas do homem. Gosto da simplicidade. Sou uma pessoa super simples. Prefiro uma vida tranquila sem muitas badalações. Trabalho em uma comunidade distante de onde moro (Queimada, na escola Anísio de Sousa Marques). Adoro ler contos populares, especialmente os de Ana Maria Machado e Ricardo Azevedo. Gosto do estilo desses autores, pois as histórias trazem uma linguagem simples com um repertório de palavras muito parecido com o da região nordestina. As experiências no Projeto Chapada e na faculdade de Licenciatura em Pedagogia, já anos depois, vieram somar com todos esses aprendizados e formar a pessoa que sou hoje. Ana Lúcia Oliveira Sousa, professora há vinte anos.

Autorretrato aos 46 anos

Sou Antônia Ribeiro dos Anjos.

Nasci dia 31 de dezembro de 1967. Moro no povoado de Quixaba, em Iraquara- Bahia. Sou professora há 25 anos. Sou mulher alegre que gosta de visitar idosos. Não gosto de tirar fotos. Altura 1,53. Sapato nº 35. Desprezo pessoas mentirosas. Sou católica confiante no meu Jesus cristo, meu mestre. Casada há 26, tenho três filhos, todos casados, e dois netos. Não gosto de ficar sozinha. Receber visitas na minha casa é muito gratificante. Comida: não gosto de frutos do mar. Divirto-me com os poetas Vinícius de morais, Cecília Meireles, Machado de Assis, Ana Maria Machado e Jorge Amado. Amo os contos de Ricardo de Azevedo. Tenho dificuldades para escrever. Tenho medo de lagarta. Gosto de ler, mas este gosto pela leitura veio um pouco mais tarde.

Autorretrato, Zélia – 32 anos

Nasci no dia 22-12-1981. Sou uma adulta, tenho problemas, sonhos, defeitos, esperanças, e muito amor. Sou católica. Acredito em Deus. Mas leio pouco a Bíblia. Sou compreensiva e gosto que também sejam comigo. Não gosto de palavrões. Não fumo e de bebida alcoólica que consumo são dois copos de cerveja nas sextas feiras, ao final de uma partida de futsal. Em tudo que faço tento sempre dar o melhor de mim. Cresci pouco em tamanho e muito em aprendizagem. Gosto do contato direto com meus alunos, amigos, colegas e familiares. Não tenho vícios, quer dizer, tenho um... Sou viciada em leitura o que me faz muito bem e, a cada dia, me faz crescer em aprendizagem. Já li vários autores, mas os que mais gosto são os que escrevem para o público infanto-juvenil. Tenho amigos suficientes. Nesse campo considero-me feliz. Considero-me uma pessoa sociável. Espero continuar minha vida matrimonial e viver até ver meus filhos adultos e bem sucedidos. O dia mais triste de minha vida foi quando perdi meu pai. Os dias mais felizes, não tenho como citar, pois foram tantos os que tive nesses meus 32 anos que esta folha não seria suficiente para registrar. Gosto de ouvir a verdade, mas acho que verdade demais às vezes machuca. Não sei ser meio amiga, ou quase amor. Sou tudo ou nada. Gosto de ajudar os outros, mas dificilmente peço ajuda quando necessito. Gosto de ser assim como sou, mas percebo que meu jeito incomoda muita gente, porém não pretendo mudar, pois sou muito feliz. Tenho vários apelidos pelo fato de ser muito pequena. Muitos me chamam de baixinha, mini, pequena, anã, criança e muitos outros. Esta sou eu, Zélia Teresa Pereira. Nasci numa comunidade pequena na zona rural de nome Queimada, localizada na cidade de Iraquara, Chapada Diamantina, Bahia, Brasil.

Autorretrato de alguém em um cantinho do mundo.

Sou muito simples, eu acho. Dedico a minha vida a três prazeres; Meus filhos, meu marido e meus alunos. Amo ler qualquer tipo de livro. Gosto de fazer caminhada para descarregar o peso do dia. Visito Deus ao menos uma vez por semana. Acredito nos valores familiares. Detesto falta de ética e a tecnologia. Vivo atrás da felicidade. Tenho medo de boi e cachorro. Moro num cantinho da zona

rural, cheio de tranquilidade. Não consigo ficar sem conversar e sorrir. Faço amizades facilmente. Valorizo a fé e todo tipo de arte. Corro atrás do conhecimento sempre que tenho oportunidade. Sou apaixonada pela vida. Essa é Janete.

Eliete Teles dos Santos

O meu nome é Eliete Teles dos Santos, nasci em 18 de maio de 1980, em um povoado chamado Baixa do Cedro na cidade de Iraquara no estado da Bahia. Casada há nove anos com Edimilson Alves Macedo temos uma filha de 8 anos que se chama Emely Medly Teles Macedo. Tenho olhos pretos, cabelos castanhos e lisos, tenho 1,68 m de altura, cor morena. Sou sensível e sentimental. Quando fico triste choro facilmente. Adoro ler livros literários, o que mais gostei foi “O mistério do cinco estrelas” de Marcos Rey. Gosto muito dos poemas de Vinícius de Moraes. Se eu fosse um animal, seria o colibri, porque com seu voo leve, rápido e gracioso levita feito brisa pelo ar. Sou apaixonada por música, principalmente sertaneja. Como moro na zona rural adoro o barulho da chuva no telhado, gosto de navegar nas redes sociais, de fazer amigos. Sou pedagoga, leciono há 13 anos em escola pública e fico indignada quando vejo políticos que não colocam a educação como prioridade em sua gestão. Meu defeito é ser muito perfeccionista e isso me deixa angustiada quando as coisas não saem do meu jeito. Tento sempre dar o melhor mim. Acredito em Deus, sou católica, frequento a igreja todos os domingos, pois creio que dentre os sete dias que ele criou devemos reservar, pelo menos um, para agradecer pelas bênçãos recebidas.

Marilourdes Vieira

Meu nome é Marilourdes Vieira de Oliveira, nasci em 21 de setembro de 1966, no povoado do Riacho do Mel, município de Iraquara, no estado da Bahia. Sou solteira, não tenho filho, por isso amo meus sobrinhos. Tenho cabelos e olhos castanhos, 1,65m de altura, cor morena. Sou muito sensível. Emociono-me com qualquer coisa e por isso sou muito chorona. Adoro ler livro de histórias românticas, sou apaixonada por músicas sertanejas e samba. Moro na vila de Iraporanga, a 13 km de Iraquara. Gosto de navegar nas redes sociais e fazer amigos. Também adoro

viajar. Sou pedagoga e leciono há vários anos. Sou apaixonada pela minha profissão e faço com amor. Sou perfeccionista. Gosto de tudo muito bem feito e fico indignada quando tenho que fazer algo que dependo de outras pessoas e essas fazem corpo mole. Fica uma empurrando pra outra. Fico chateada quando não sai do meu jeito, tento sempre dar o melhor de mim. Sou católica, catequista, frequento a igreja pelo menos duas vezes por semana para agradecer as bênçãos recebidas. Sou compreensiva e gosto que sejam comigo. Não falo palavrões, não fumo, sou amiga de meus amigos e dou sempre uma segunda chance às pessoas que cometem algum erro na vida.

Ilzalúcia

Eu, Ilzalúcia Vieira de Oliveira, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, leciono na escola Jandira Pinheiro, localizada no povoado Riacho do Mel, município de Iraquara, a 450 km de Salvador. Riacho do Mel, um pequeno povoado localizado na Chapada Diamantina, é um dos povoados mais antigos deste município. Recebeu esse nome devido à quantidade de abelhas e de mel contidas em suas matas, na época do seu povoamento. Resido neste lugar desde os meus oito anos de idade. Trabalho nesta escola desde 1992. Iniciei como faxineira e depois fui promovida a secretária. Em 1997, me inscrevi no concurso público para professora. Fui aprovada e, finalmente, fui fazer o que sempre desejei que era ser professora.

Maísa

Eu sou Maísa Rodrigues da Silva, tenho quarenta e dois anos, um filho e uma neta. Sou professora há 20 anos. Cursei faculdade de Letras pela F.T.C. A escolha desse curso foi por ser apaixonada por textos literários e um dos meus objetivos principais era a de melhorar as minhas produções pessoais na criação de trava-língua, parlendas, poemas, sonetos e fábulas e, conseqüentemente, ajudar os meus alunos nas séries nas quais atuo, no Ensino Fundamental I e II. Prestei dois concursos públicos para garantir a minha estabilidade profissional e com isso sou

muito feliz. Alfabetizar para mim é divertir as crianças com responsabilidade. É fabuloso ser educador. Todos esses 20 anos de trabalho foram de importância para mim, pois tive a oportunidade de trabalhar em todas as séries, mas o que deu maior empolgação foi o trabalho com as turmas das séries iniciais de alfabetização.

Da leitura dos autorretratos emergem temáticas variadas. São desejos, sonhos, manias e travessuras; rios, paixões, cachorros e lagartas, amigos e sorrisos; religião, preferências leitoras, músicas, religião e festa; contemplações, amores, filhos, netos e sobrinhos. De tantos eleios são feitos esses professores.

Nesse capítulo, tentei situar a pesquisa Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas, no cenário internacional e intergeracional de investigações que tomam as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. A partir dessa ancoragem, tematizei aspectos axiológicos, epistemológicos e metodológicos da escuta aos professores, cujas vozes são apreendidas a partir de uma “disposição” hermenêutica.

De quantas histórias é feito um professor alfabetizador? Na direção de tais reflexões, tomo a obra de arte *Travesseiros suspensos*, do artista Cândido Portinari para antecipar sentidos do capítulo 3, cujo objetivo é tematizar memórias de letramento de professores na infância nas décadas de 70 e 80 do século XX. Desse ponto de vista, os docentes inventam as crianças que foram em cenas de letramento e constroem sentidos da escolarização no marco de utopias familiares pelas letras.



Imagem 3: Travesseiros suspensos - Cândido Portinari
Fonte: <http://www.google.com.br/>. Acesso 03 de jan. 2014.

4. MEMÓRIAS DE LETRAMENTO EM TERRITÓRIOS RURAIS: vidas de professores no ciclo da infância

Remexo com pedacinhos de arame nas minhas memórias fósseis. Tem por lá um menino a brincar no terreiro [...].

Manoel de Barros (2010, p. 367)

Esse capítulo apresenta fragmentos de vidas de professores da roça¹⁰³, que atuam em escolas rurais de Iraquara-BA. Memórias de letramento tecem ciclos da infância nas décadas de 70 e 80 do século XX, ao amalgamar representações sobre gentes rurais e seus modos peculiares de luta pelas letras, como utopia familiar, tendo como horizonte a *escola das promessas* (CANÁRIO, 2006).

Ao narrarem as próprias lembranças sobre encontros e desencontros com a cultura do escrito, os professores reinventam as crianças que foram nos terreiros e nas estradas. A poesia de Barros (2010) e a linda obra de arte de Portinari parecem rerepresentar, de modo genuíno e sensível, tais invenções, cunhadas no ateliê, sobre infância, utopias familiares e privações. Ao construírem compreensões de si, os narradores recriam itinerários sociais, familiares e estudantis, forjados na escola da vida e nas experiências de escolarização. Desse ponto de vista, é decisivo inscrever o presente texto no conjunto de esforços para compreender itinerários de professores alfabetizadores, à escala da vida.

Coerente com o quadro histórico desenvolvimentista brasileiro da *ordem e do progresso* e de políticas públicas inóspitas para os territórios rurais nos anos 70 e 80, não há água potável e energia elétrica em muitos cantos dessa terra e o argumento comum dos enredos familiares que se pode apreender nas narrativas docentes é o completo analfabetismo na 1ª geração e o iletrismo nas 2ª e 3ª gerações em suas famílias. São avós, pais, mães e muitos filhos sem escola em um país que apresentava, em 1980, um quarto da população de 15 anos e mais analfabeta (IBGE, 2004).

Relações entre memória e esquecimento são marcadas nas primeiras linhas das escritas da professora Ana ao tecer sentidos iniciais dessa incursão pessoal e social de ser narradora de si no ateliê da pesquisa, à luz do que registra no excerto da narrativa abaixo.

¹⁰³ O uso do termo roça emerge menos como categoria de análise e mais como categoria existencial, uma vez que os professores assim se referem ao dizerem do território e de suas origens. Constroem-se a partir dessa identidade de gentes da roça. Essa expressão belíssima cunho também na esteira da pesquisa de Pinho (2012) sobre gentes do mar ao estudar o tempo escolar na Ilha de Maré, em Salvador. Construo também relações com os estudos de Portugal (2013) sobre a docência de professores rurais de Geografia, que tematiza também a ideia de ser de algum lugar na vertente de identidades docentes e práticas pedagógicas.

Relembrar a infância é viajar, resgatar trajetórias da minha vida até compreender como ocorreu a construção de minha identidade pessoal. Ao longo desse processo muitas coisas marcaram, outras simplesmente apagaram da minha memória como, por exemplo, o período entre 2ª e 3ª série do qual não consigo me lembrar de quase nada (Ana, narrativa do ateliê).

Guardo dessa narrativa de Ana a compreensão de que lembranças, esquecimentos e apagamentos (THOMPSON, 1998, POLLAK, 1989) parecem constituir um compósito de estratégias circulares e complementares de memórias reguladoras, que retêm e vazam. Considerando que as narrativas são tecidas na rede de encontros de professores, é possível afirmar que vão se constituindo nessa conformação, histórias peculiares atravessadas pela natureza do ofício docente e pelas relações engendradas por /nessa profissão em territórios rurais. Compreendo, desse modo, que emergem do ateliê biográfico memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) no viés do desmantelamento da memória oficial nacional.

No ateliê biográfico, foram tecidas histórias ordinárias e cotidianas, subversoras das lógicas oficiais, aquelas que tomam vozes ilustres e, a partir delas, preconizam verdades hegemônicas. Ao tomar representações dos professores sobre as próprias experiências de letramento como referência para compreender suas itinerâncias, como alfabetizadores, tenho em vista a produção de conhecimentos sobre práticas de letramentos em territórios rurais. Em torno de tais representações se entretecem dimensões pessoais, a partir das quais é possível apreender dimensões sociais e históricas dessa profissão, abordadas nesse capítulo na vertente das memórias de letramento na infância.

Do ponto de vista teórico, o presente estudo reconhece, mas não incorpora, o *corpus* teórico e metodológico, largamente abordado pelos estudos brasileiros, nas décadas de 80 e 90, (SOARES, 2003, 2007, MARCHUSCHI, 2001), que tematiza distinções entre alfabetização e letramento, ao modo elaborado por Soares (2003). Essa autora conceitualiza alfabetização como “a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p.89), e letramento como “o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais” (p. 89). Ou ainda na visão de Marchuschi (2001) para o qual o “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de

letramento e não apenas o que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25), como o alfabetizado.

Por razões políticas, pedagógicas e didáticas, assumo outra lógica e teço aproximações substantivas entre esses conceitos ao incorporar, como fundamento da escolarização básica, o compromisso de inserção de todos os alunos em comunidades de leitores e escritores. Nesse sentido, é preciso considerar especificidades curriculares da abordagem da leitura e produção de texto nos ciclos de aprendizagem constitutivos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de Nove Anos e Ensino Médio, no âmbito das multiformas da cultura do escrito. Ao longo do texto, usarei os termos letramento e alfabetização como conceitos sobrepostos, a partir da percepção de que são híbridos e porosos, para além de uma construção excludente, valorativa ou hierárquica.

É preciso denunciar que essa dicotomia alfabetização X letramento tem sido nociva à escolarização de comunidades pobres de modo que a apreendo como um falso dilema, sobretudo ao considerar índices importantes de analfabetismo e iletrismo alcançados no Brasil rural. Dessa forma, a premissa de que primeiro se dá o processo de alfabetização e somente a seguir instaura-se processos de letramento é uma máxima perversa para os estudantes nos anos iniciais da escolarização. Para crianças de grupos sociais mais abastados faz pouca diferença se a professora investe exclusivamente no ensino de habilidades de leitura e escrita, já que na família e nas demais redes de sociabilidade elas assistem e participam sistematicamente de eventos de letramento, pois “se tornar letrado é, sobretudo, aprender o que conta como letramento em determinado grupo social” (MOITA LOPES, 2005, p 48 e 49). Por sua vez, essa mesma prática pode ser causadora de genocídios culturais para crianças que dependem sobremaneira da escola para apropriar-se de práticas de letramento.

Reconheço, desse modo, a alfabetização como um processo complexo e contínuo, cujos desafios acadêmicos vão sendo ampliados na continuidade curricular em face das multiformas das práticas sociais de leitura e produção de textos, visão que invalida a destinação dos anos iniciais, exclusivamente para a aprendizagem do sistema de escrita. Simultaneamente a essa importante aprendizagem, os alunos precisam aprender a ler o mundo e a escrever a vida,

justamente para que não se reduza a alfabetização a habilidades básicas já mencionadas.

Cada ciclo de escolarização guarda singularidades curriculares nas quais é preciso considerar diferentes níveis e graus de autonomia na apropriação dessas práticas e na incorporação de novas, mas todas devem se submeter aos usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade. Se, nos anos iniciais, destaca-se a especificidade da construção do sistema de escrita nas práticas de letramento, no final da educação básica, ressalta-se o grau máximo de autonomia dos jovens nos usos acadêmicos da leitura e da escrita, na esteira da futura vida profissional e acadêmica. Essas são algumas das faces da alfabetização na educação básica, a partir das quais é possível desmistificar essa rigidez didática de natureza política e ideológica restritiva que separa aprender a ler e a escrever de aprender a viver e, em última instância, atualiza a ideia do letramento como herança dos bens nascidos, mais herdado que ensinado, à luz do que afirma Hébrard (2011, p. 37) sobre a aprendizagem da leitura:

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos (HÉBRARD, 2011, p. 37).

Por essa vertente, evidenciam-se dimensões ideológicas e políticas do letramento, as quais devem ser visibilizadas nos currículos escolares, inclusive nos primeiros anos de escolarização. É premente que a escola assuma as práticas sociais de leitura e produção de texto como conteúdo curricular, de ensino e de aprendizagem.

Além disso, essa dicotomia parece divergente da 5ª meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação - PNE (MEC, 2012), que prevê crianças de oito anos de idade lendo e escrevendo com autonomia ao final do plano decenal¹⁰⁴. Para

¹⁰⁴ No Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC realizado pelo Ministério da Educação a partir do ano 2012, encontro referência teórica e metodológica da alfabetização complementar à lógica que intento argumentar. “Existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e

salvaguardar a força dessa meta em favor da formação de leitores e escritores na escola, inscrevo-a no âmbito da compreensão que teço, a partir dos estudos de Lerner (2006) e Moita Lopes (2005), sobre “práticas de letramento como comunidades de prática que perseguem determinados significados” (MOITA LOPES, 2005, p. 53) e afirmo que cenas de escolas construídas em torno de bibliotecas, ao redor da qual se estabelecem redes de leitores e produtores de textos são fundamentais tanto nos anos iniciais, quanto nas universidades.

No texto que se segue, tematizo diferentes modos pelos quais os docentes se iniciaram na cultura escrita, nos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, a tessitura é feita a partir da análise dos sentidos do letramento para as gentes rurais, das práticas de alfabetização na escola e, finalmente, dos eventos de letramento em espaços não escolares. Assim, é possível conhecer histórias familiares, trajetórias de escolarização, cenários e práticas da escola rural, bem como formas singulares de comunidades, marcadas pelo analfabetismo, intentarem participar da cultura escrita, capital cultural inexistente na ancestralidade, e produzirem tipificações específicas dessa cultura a partir de tais práticas.

Nesse estudo, a cultura escrita não é abordada como oposição à cultura oral, uma vez que as reconheço imbricadas em múltiplas práticas sociais da contemporaneidade. Nesse sentido, são inadmissíveis mitos em torno da pretensa selvageria do oral e da superioridade do escrito¹⁰⁵. A cultura escrita reafirma-se como conceito multifacetado e historicamente determinado (GALVÃO, 2007, p. 31), a partir do qual é possível apreender práticas de letramento emergentes nesse estudo, como uma “cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro” (CHARTIER, 2011, p. 21).

produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças” (MEC, 2012, p. 19 e 20). http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf.

¹⁰⁵ No âmbito de estudos sobre letramentos em uma perspectiva sócio-cultural, Terra (2013) sistematiza mitos vinculados a características das modalidades de linguagem e aos efeitos sociais e culturais de tais modalidades. *Mitos ligados a características das modalidades de linguagem*: a fala é desorganizada, variável, heterogênea e a escrita é lógica, racional, estável, homogênea; não planejada; a escrita é planejada e permanente; é o espaço do erro e a escrita o da regra e da norma; se dá face a face; a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço; a escrita se inscreve; a fala é fugaz. *Mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem*: a escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo; dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social (TERRA, 2007, p 38).

Dessa análise, conforma-se um argumento da tese de que a inscrição dos professores nas práticas de letramento no ciclo da infância foi forjada na emergência do letramento informal nas comunidades rurais, lado a lado com a tradição escolar da carta do ABC e da cartilha, como tempos de aprendizagem sincrônicos e paradoxais.

4.1. Itinerâncias familiares na luta pelas letras: com o banco na cabeça e o pé na estrada

Como poetizou Manoel de Barros (2003)¹⁰⁶, é preciso escovar as palavras para não perdê-las. Do *corpus* da pesquisa *Itinerâncias familiares como lutas pelo letramento*, emerge como categoria fundadora para apreender as memórias de letramento dos colaboradores e, com elas, emerge a alegria de ser da roça, sentimento que parece ecoar textos a fora, ainda que de uma roça esquecida como território de direitos. Começo pela releitura dessa singularidade na história contada por Janete e Antonia nos excertos das narrativas abaixo:

Na minha infância tudo foi maravilhoso, apesar de passar muitas dificuldades com pouca alimentação, vestimentas precárias e estudar longe. Eu e minha Irmã andávamos quatro quilômetros, de Queimada à Iraquara, para chegar à escola, sozinhas. Eu, então, com oito anos e ela com sete. Nós tínhamos muito medo, porque a estrada era muito fechada, com mato dos dois lados. Quando chovia era pior ainda, pois escorregava e, muitas vezes, a gente caía na lama. Tudo isso era motivo para voltar para casa chorando. Mas nada disso me impediu de trilhar o caminho dos estudos (Janete, narrativa do ateliê).

Minha infância foi marcada por muitas alegrias. Era uma criança saudável e ativa. Vivia em uma família muito grande, composta de onze pessoas. Vivíamos todos na zona rural e dos alimentos que cultivávamos na roça. Meus irmãos mais velhos trabalhavam ajudando meu pai na roça e cuidando dos irmãos mais novos, inclusive eu. Naquele tempo, devido às dificuldades, não se pensava muito em escola (Antonia, narrativa do ateliê).

Como pesquisadora-acompanhante, essa alegria das professoras me dilematiza por afigurar-se a um paradoxo. Uma alegria ambivalente que parece transmutar sofrimento e privações em utopias, nutrida pelo sonho da ascensão acadêmica, conquistada década à frente. Emergem dos dados da pesquisa novos leitores (HÉBRARD, 2010), uma vez que os professores apresentam-se como os

¹⁰⁶ Faço referência ao poema *Escova*, publicado no livro “Memórias inventadas: a infância”, de Manoel de Barros (BARROS, 2003, p I).

primeiros graduados no Ensino Superior da história geracional de suas famílias. É preciso lembrar que essas são memórias de docentes, como as de Janete, que, no tempo da pesquisa, é concursada na rede pública municipal, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia e especialista em Psicopedagogia. Assim, privações da vida rural na infância são traduzidas em palavras menores.

Finalmente, construo, nessa pesquisa, um sentido particular para a conhecida poesia em prosa de Euclides da Cunha (1984), para prefaciá-la com a dignidade devida às itinerâncias familiares de povos da roça: “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, de imagens combatidas insurgem titãs.

No conjunto dos dados da pesquisa, apreendo palavras ditas e silenciadas e com elas é possível delinear imagens da educação rural nas décadas de 70 e 80 do século passado. As narrativas sobre a infância compõem retratos da vida rural na região da Chapada Diamantina, a partir dos quais apreendo especificidades da história da cultura escrita nesse território, na vertente das práticas de letramento. Destaco, contudo, que a escassez de pesquisas acadêmicas e de dados históricos sobre a educação rural nessa região, figuraram como aspectos restritivos desse estudo, haja vista a necessária contextualização histórica das narrativas docentes. Foram valiosos, nesse sentido, as pesquisas realizadas por Lacerda (2004) e pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária – IDECA (2007 e 2009) sobre a educação no território do Projeto Chapada, e os documentos do Acervo histórico da Secretaria da Educação, além de informações de domínio público sistematizadas na plataforma do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

A produção das memórias demandou dos docentes a construção de enredos que tomam a si como personagens protagonistas, inscritos em histórias familiares de luta pela escolarização. O excerto da narrativa da professora Ilzalúcia, que se segue, parece anunciar, de pronto, a densidade dessa escrita de si como professora nascida e criada em territórios rurais, que tem como herança marcas do analfabetismo intergeracional.

Iniciei a alfabetização com seis anos de idade sendo que, naquela época, a escola só matriculava alunos com sete anos. A comunidade onde eu morava era pequena, todo mundo era da mesma família e a maioria analfabeta (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

O analfabetismo familiar a que se refere Ilzalúcia, no conjunto das narrativas, reafirma-se nas biografias dos demais docentes, evidenciando-se uma rede de impossibilidades intelectuais para essa comunidade, em plena década de 80.

Dados históricos da educação nacional contextualizam esse panorama educacional caracterizado pela narrativa docente ao revelar a predominância do analfabetismo na 1ª e 2ª geração brasileira nos grupos de idade de 20 anos e mais, com índices de 15,6%, e 70 anos e mais com índice de 56,2% de analfabetos (FERRARI, 1985). Destaca-se nesse período a precarização da educação no Brasil, sob os ditames da política educacional desenvolvimentista de tradição tecnicista sob o regime militar¹⁰⁷, que implementou o Mobral¹⁰⁸ como uma das principais estratégias para a alfabetização nacional. Ressonâncias dessas políticas podem ser localizadas nas representações docentes sobre memórias de analfabetismo familiar.

O comparativo entre o quadro urbano e rural oferece mais elementos para a análise desse analfabetismo intergeracional: na idade de 20 anos e mais e 70 anos e mais, os índices alcançam respectivamente 8,6 e 47,1% na população urbana e 33,7 e 78% na população rural. Esses dados reapresentam de modo singular o desabafo de Ilzalúcia, ao dizer que “lá todo mundo era analfabeto”. Avós e pais dessa comunidade entram nas estatísticas nacionais de analfabetismo e comprovam que ser brasileiro da roça significou a perda do direito à escolarização.

Constata-se a condição dos professores colaboradores como filhos de famílias iletradas e pobres, cuja origem não incorpora o capital cultural dos herdeiros de bibliotecas. Esse dado é consoante com pesquisas realizadas na América Latina por Fanfani (2007), sobre a origem de professores brasileiros, ao destacar que, do conjunto dos países estudados, Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, o Brasil é o único no qual a maioria dos professores tem pais com no máximo seis anos de escolarização, enquanto nos demais países os docentes “nacieron y se

¹⁰⁷ A política educacional pós 1964 submeteu-se ao regime do capital. Destacam-se nesse período os acordos MEC/USAID, cujo objetivo era adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico em acordo aos ditames da Agency for International Development – AID (ROMANELLI, 1995, p.191). Prepondera nesse período a pedagogia tecnicista ao modo sistematizado nos estudos de Libâneo (1985) sob a racionalidade tecnoburocrática militar.

¹⁰⁸ De inspiração tecnicista, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado e mantido pelo regime militar, pela Lei nº 5.379, de 1967, e compunha-se dos seguintes programas: Programa de Alfabetização Funcional; de Educação Integrada; Programa MOBRAL Cultural; Programa de Profissionalização. Em 1985, foram extintos e incorporados pela Fundação Educar.

desarrollaron em hogares com capital educativo médio y alto”. (FANFANI, 2007, p. 48).

Encontro no excerto das narrativas de Izalda, uma das mais jovens professoras do grupo, referência a pais com baixo nível de letramento. Ela realiza uma alusão singular a restrições nas práticas familiares de letramento ao apontar a ausência de modelos leitores em casa e a pouca possibilidade de presenciar atos de letramento familiar.

Percebo que na minha infância não tive muito o hábito de ler, pois não tive modelos de leitores. Sei que não foi culpa dos meus pais, pois eles também não tiveram oportunidade. Os meus pais não tiveram muita oportunidades de estudar, pois em sua época de criança já trabalhavam e também não tinham condições de pagar os estudos. [...] Eles não foram modelos de leitores para mim, mas me apoiavam muito no que diz respeito aos estudos. Nunca deixaram de me incentivar e sempre fui uma aluna muito dedicada (Izalda, narrativa do ateliê).

Entre o lamento por não ter herdado “livros” e a admiração pelos pais zelosos, Izalda identifica restrições na própria formação leitora. Esse estado existencial e intelectual pode ser tematizado no âmbito dos estudos de Serra (2003) que discute políticas de promoção da leitura, a partir do INAF 2001. Os dados dessa pesquisa indicam que “as pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura são professores, seguidas de pais e mães. Nas classes D e E, as mães são a principal influência” (SERRA, 2003, p. 83). Diante dessa constatação, recrudescer a importância da educação dos pais em favor de eventos de letramento familiar, e a relevância de se ter, em famílias pobres, pelo menos um adulto leitor para inspirar a formação de novos leitores na 3ª geração.

Linhas abissais (SANTOS, 2007), que dividem espaços geográficos e definem realidades geopolíticas fundadas nas lógicas do norte, são reconhecidas no conjunto das narrativas de Janete, Antonia, Ilzalúcia e Izalda. Ser da roça ou da cidade pode significar a apropriação ou não de condições materiais e intelectuais para si e para toda a linhagem familiar.

Em síntese, famílias numerosas, pobres, com atividade econômica vinculada ao cultivo para a subsistência na roça, são os lugares de origem dos professores colaboradores, configurando-se em dado a ser incorporado na história social da docência nesse território. O dilema familiar trabalhar / estudar, a falta de horizonte de expectativa dos jovens e adultos na região apresentam-se como elementos

constitutivos dessa biografia, a exemplo do que compartilha Janete sobre a sua história familiar no excerto da narrativa abaixo:

Nossa família era muito pobre, mas isso não atrapalhou os sonhos de minha mãe de ver os filhos formados. Ela falava: 'eu quero ver vocês andarem com suas próprias pernas'. Ela colocou os dez filhos na escola para estudar e ser alguém na vida. Sete se formaram e três desistiram da escola para trabalhar (Janete, narrativa do ateliê).

A desistência da escola a que se refere Janete figura como um tipo de exclusão produzida e denuncia um dos motivos pelos quais o analfabetismo não foi resolvido/superado em Iraquara. Estudos comparativos do censo (2010) indicam que em 2000 o município apresentava as seguintes taxas de analfabetismo: 15 anos ou mais – 26,8%; 15 a 24 anos – 8,6%; 24 a 59 anos – 27,7% e 60 anos ou mais – 61,2%. Essa saga é capturada no excerto da narrativa de Antonia:

Naquele tempo, devido às dificuldades não se pensava muito em escola. Devido as nossas condições financeiras, meus irmãos tinham que trabalhar para ajudar os meus pais a manter a casa com a comida, roupa lavada, água para beber, que era pega com animal a 13 km do povoado, e pagar a escola deles. Além de trabalhar, também estudavam e iam a pé um percurso de uns 5 km. Por isso meus irmãos não foram estimulados a ler; não tinham livros, nem viviam em um ambiente de bons leitores. Logo o que se pensava era ir para São Paulo, trabalhar em busca das melhores condições de vida. E assim foram todos. (Antonia, narrativa do ateliê)

O abandono da escola em nome do trabalho precoce, como assinala essa narrativa, compõe problemáticas desse iletrismo intrageracional e intergeracional. Considerando a taxa de matrícula na escola primária no Brasil na década de 80, que era em torno de 40% na zona rural e 60% nas escolas urbanas (ROMANELLI, 1998), percebe-se o grande número de crianças excluídas da escola, quadro agravado em territórios rurais, a despeito de todo o movimento pela democratização da escola pública em franca difusão no Brasil, no final da década de 90 do século XX (LIBÂNEO, 1985; SAVIANE, 1986).

Além do trabalho na lavoura, os dados da pesquisa revelaram migrações interestaduais na busca de trabalho, que têm São Paulo como lugar de destino. Nas palavras das depoentes, “não há uma família que não tem um ou dois filhos em São Paulo”¹⁰⁹. Esse deslocamento laboral, de modo geral, não se compunha como um

¹⁰⁹ Cerca de 1714 km separam Iraquara de São Paulo.

deslocamento da família como um todo, mas de parte dela, o que dificultava processos de enraizamentos das pessoas no destino e reescolarização. A ideia de ser de algum lugar de progresso, diante das situações restritivas de vida nas comunidades rurais, parece justificar um lugar de submissão ao capital em sua feição mais exploradora: um migrante sem cidadania. No excerto da narrativa, Janete conta como viveu essa experiência de migrante em São Paulo aos quinze anos, na função de empregada doméstica:

Terminei o colegial e saí da escola por um ano, o primeiro ano do ensino médio. Fui para São Paulo trabalhar como doméstica, cuidando da casa e da criança de minha prima. Mas quando eu via minhas irmãs se formando sentia muita falta dos estudos. Aí eu voltei para a escola porque sabia que ali era o meu lugar e que eu iria me arrependeu muito se não terminasse os estudos (Janete, narrativa do Ateliê).

Se alguns irmãos de Janete sucumbiram ao trabalho na roça e abandonaram prematuramente a escola anos atrás, ela, por sua vez, correu o risco de interromper os estudos para assumir o posto de doméstica em São Paulo. Percebe-se que, mesmo tendo alçado voos como estudante rural com a conclusão da 8ª série, ainda era forte o apelo de São Paulo como lugar de conquistas materiais. Observa-se que, mesmo estando em uma megalópole com acesso mais qualificado à educação¹¹⁰, é somente com o retorno à pequena cidade rural que Janete dá continuidade aos seus estudos no Ensino Médio e torna-se professora com o curso de magistério, o que atesta as condições de vida precárias do desenraizado.

Encontro nos estudos de Martins (2001) elementos para contextualizar essa rede de sentidos que forjam identidades dessas comunidades de trabalhadores móveis. O autor afirma que:

Dado que migram na expectativa de retorno à sociedade de origem ou à região de origem, evitam enraizamentos, mesmo em relação ao que seriam os direitos fundamentais do próprio trabalhador. Aceitam condições adversas de trabalho e de vida em sociedades que se aproveitam de seu desenraizamento e, até, de sua clandestinidade. Com base no trabalho desterritorializado vai se constituindo a categoria do não-cidadão, pois cidadão é uma categoria territorial. O cidadão de um país, quando emigra, não leva consigo a sua cidadania, quando muito leva resquícios dela. (MARTINS, 2001, p. 24)

¹¹⁰ Em 1980 a taxa de analfabetismo da Bahia era 44%, enquanto a de São Paulo era de 12,9% (IBGE, Censo demográfico – 1980).

As categorias *desenraizamento*, e, de certo modo, *desterritorialização e não cidadão*, utilizadas pelo autor para tematizar realidades restritivas de imigrantes brasileiros no exterior, recontextualizam-se na compreensão dos fios que tramam esse fenômeno que transforma a cidade de São Paulo como lugar de destino da população rural de Iraquara.

No âmbito nacional, o migrante pobre, sertanejo, da zona rural, engrossa as filas de analfabetos. Estudos de Ferrari (1985) identificam certas ressonâncias das migrações das populações analfabetas nos índices de analfabetismo do Rio de Janeiro e de São Paulo, que “continuam assistindo a um aumento considerável do número absoluto de analfabetos [...]. No estudo dessa questão, há que levar em conta o processo migratório” (FERRARI, 1985, p 44).

Dados da pesquisa indicam que os estudantes que conseguem driblar o trabalho precoce, ingressar na escola¹¹¹, permanecer e progredir na escolaridade no ensino primário, enfrentaram o desafio de dar continuidade aos estudos a partir daí. Como o ginásio era oferecido quase que na sua totalidade na sede do município, o sonho da escolarização para muitos se encerrava ao final da 4ª série. No excerto da narrativa de Ana, essa problemática emerge como traço da educação rural de Iraquara sob a marca do iletrismo:

O tempo foi passando até que cheguei à quarta série. Na minha comunidade não tinha ninguém formado. Quando chegavam à quarta série todos paravam de estudar. Na minha família, a minha mãe teve onze filhos e todos eles só conseguiram também chegar até aí. Eu sonhava ir mais longe, só não sabia como (Ana, narrativa do ateliê).

A professora, com essa reflexão, aponta para o desafio premente de remodelar o seu horizonte cultural de referência (HÉBRARD, 2011) para fazer emergir a nova leitora (HÉBRARD, 1985). Somente com a 4ª série, ela sabia que não chegaria muito longe.

A problemática apresentada pela docente ganha mais vigor ao considerar que, a partir da década de 90, por orientação da UNESCO, o IBGE passou a considerar pessoas com menos de quatro anos de escolarização como analfabetas

¹¹¹Estudos de Ferrari (1985) destacam índices expressivos de analfabetismo da população de cinco anos ou mais os quais podem ser incorporados nesse quadro de análise sobre a educação primária: 46, 7% em 1960, 38,7 % em 1970 e 31,9 % em 1980.

funcionais (RIBEIRO, 2003)¹¹². Desse modo, o Censo do ano 2000 já apontava o índice de 27% de brasileiros avaliados como analfabetos funcionais, do que se pode inferir a incapacidade do sistema educacional de garantir a continuidade dos alunos na escola. Por esse prisma, observa-se que essa comunidade rural inscrevia-se na fronteira entre a realização do sonho de estudar até a 4ª série e o analfabetismo funcional. Ademais, a aflição de Ana é ainda muito mais legítima diante da constatação de que, entre 1977-1988, apenas 6,8% dos estudantes matriculados na 1ª série no Brasil ingressam na universidade (OLIVEIRA, 2011).

Ao contextualizar esse panorama rural no cenário nacional (Ferrari, 1985), identifiquei que cerca da metade das crianças brasileiras rurais, na faixa etária de Ana, encontrava-se analfabeta à época. Esse panorama estatístico realça o abandono da população rural pelo Estado, o qual parece ter conferido a projetos familiares de letramento um tom de impossibilidades. Diante desse quadro insólito, grande parcela de crianças que conseguia ingressar na escola rural findava a sua vida acadêmica com quatro anos de escolaridade. A continuidade dos estudos estava condicionada, sobretudo, a novos deslocamentos geográficos e investimentos financeiros, sob a responsabilidade exclusiva das famílias, condição que deixou muitos estudantes pelo caminho.

Mesmo diante dessas realidades, projetos familiares tomam a escola como projeto de ascensão e mobilidade social. No conjunto dos dados da pesquisa, quando a temática é letramento, emoções, paixões, sonhos, utopias, coragem e lutas, são palavras emblemáticas das trajetórias familiares em busca da escolarização. No excerto da narrativa de Adriano, o destaque é para a luta do povo rural:

A família sempre foi grande e a dificuldade era bastante, mas como caçula da família fui privilegiado em poder ter uma atenção maior da minha mãe para com os meus estudos. Embora as questões financeiras da minha família fossem sempre difíceis e com a infelicidade de ser analfabeta, mesmo assim, minha mãe sempre lutou para que seus filhos tivessem uma boa educação (Adriano, narrativa do ateliê).

¹¹² Segundo Ribeiro (2003) são considerados analfabetos funcionais todos aqueles que tiveram acesso limitado à escolarização ou que têm domínio limitado das habilidades de leitura e de escrita. (p 10). No âmbito do INAF, se declinou dessa terminologia ao adotar o termo alfabetismo a partir do qual foram definidos níveis de alfabetismos: 1,2 e 3.

É possível observar, como revela a narrativa, que pais e filhos tomam a escola na vertente da promessa de subversão de condições insólitas de vida. Justificam-se, assim, os sacrifícios em favor da escolarização nos quais contextualizo os deslocamentos geográficos. O excerto da narrativa de Janete visibiliza dimensões da vida itinerante do estudante rural:

Quando comecei a estudar eu tinha oito anos, porque tive que esperar a minha irmã completar sete anos para estudarmos juntas. Vínhamos para Iraquera todos os dias a pé enfrentando uma aventura a cada dia (...) A trajetória da escola para casa ou da casa para escola era muito difícil. Por ser longe, eu chegava na escola suada e com os pés cheios de poeira e quando chovia, com os pés, ou até as roupas, sujos de lama (Janete, narrativa do ateliê).

Ao modo como descreve Janete, longas caminhadas para ir à escola são apreendidos nas narrativas como deslocamentos familiares. Emergem delas cenas de crianças nas estradas, na companhia de uma penca de irmãos, outras vezes em garupas de bicicletas¹¹³. Essas memórias apontam para três tipos de deslocamentos rumo à escola: o trânsito interno entre pequenas comunidades rurais e comunidades mais “centrais”; o trânsito entre comunidades rurais e a sede do município, e um raro trânsito entre uma comunidade rural e outra cidade vizinha, a exemplo de Seabra.

No âmbito dessa temática, as memórias de Maísa marcam sentidos dos deslocamentos em si como espaço-tempo de aventuras infantis nos longos trajetos casa / escola, à luz do que registra o excerto que se segue:

Pelo caminho, encontrávamos muitas aventuras e desafios. Ora eram dias de chuva, ora eram vários cachorros que, sem piedade, corriam atrás de nós. Pareciam que queriam apavorar a cada um da pior forma possível. Os meus irmãos, Basílio e Evaristo, protegiam eu e minha irmã Marise, por inúmeras vezes. No penúltimo povoado que atravessávamos, uma bendita cabrita de chifres longos, assim que avistava o nosso grupo, pulava e berrava, ameaçando escapar das cordas as quais lhe prendiam . De todas as aventuras vividas pela estrada a que eu mais gostava era o momento da chegada, pois neste instante a professora Ana Lúcia, uma mulher jovem e de sorriso fácil, acolhia a todos com carinho (Maísa, narrativa do ateliê).

¹¹³ Transportes automotivos são escassos nessas lembranças e não há referência a transportes fluviais.

Entre afetos e afagos, essa memória docente apreende a estrada como lugar de sociabilidade familiar na qual se podem testemunhar redes de cuidado entre irmãos de diferentes idades como a única proteção da infância. Recriada ao sabor da cultura infantil, essa cena mistura fantasia com a dureza do amanhecer para crianças ainda muito pequenas, que apreenderam, desde muito cedo, sentidos de ser tabaréu da roça, como narrado por Janete.

Ao final da 4ª série, o encontro entre crianças de diversas comunidades rurais em escolas nucleadas, é apreendido nas lembranças de Eliete, como experiências de desenraizamentos e de desconfortos:

Quando conclui a quarta série, hoje quinto ano, fui estudar na Escola Municipal Altino Rodrigues (EMAR), no povoado de Zabelê. Percorria sete quilômetros todos os dias de bicicleta sendo levada por minha irmã. A adaptação na EMAR não foi fácil, pois estudava numa turma com cerca de 30 alunos e tinha apenas minha irmã que eu conhecia, como também não tinha familiaridade com nenhum professor (Eliete, narrativa do ateliê)

Reflexões dessa ordem são recorrentes no *corpus* da pesquisa, destacando que para os alunos egressos de classes multisseriadas, localizadas em suas comunidades de origem, o ingresso em novas classes seriadas, geralmente em escolas maiores, constitui-se em um ciclo desafiador para eles do ponto de vista emocional e intelectual. Evidenciam-se mudanças substantivas, uma vez que as crianças migram para contextos culturalmente diversos, em geral desprovidos dos vínculos de parentesco, conforto cultural e familiar. Passam a ter relações mais formais com os professores e a conviver com colegas egressos das mais diferentes comunidades rurais, no âmbito das ruralidades diversas. Vivem ciclos de estranhamentos de si e do outro em uma reconstrução de identidades, incluindo-se aí as emergências psicossociais próprias da adolescência. Essa problemática é abordada no *Projeto Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*¹¹⁴, em andamento no tempo da pesquisa o qual, dentre seus

¹¹⁴ O projeto desdobra-se da pesquisa Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil (SOUZA, 2012; SOUZA, 2011). Visa compreender como a ruralidade se expressa em áreas rurais insulares, como é o caso da Ilha de Maré e como esta identidade é construída pelos sujeitos que habitam, trabalham e estudam no Recôncavo Baiano. Tem a coordenação de Elizeu Clementino de Souza no âmbito das ações do GRAFHO.

objetivos, visa a acompanhar alunos de escolas rurais que ingressam em escolas da cidade no 6º ano.

Nesse cenário, cenas de discriminação são reiteradas nas narrativas, mas nunca sendo protagonizadas pelos professores, sempre pelos próprios colegas, como assinala o excerto da narrativa de Adriano:

Quando terminei de cursar a terceira série, minha mãe resolveu me matricular numa escola da cidade de Seabra, Bahia, situada a quinze quilômetros do Mulungu da Zabelê, a Escola Estadual “Alvina Rocha”. Foi onde tive a oportunidade de conhecer outros costumes e sofrer um processo de adaptação, pois era outra cultura e tive que acompanhar o ritmo dos professores e colegas. Lá eu sofria grandes preconceitos dos meus novos colegas. A primeira atividade de escrita que realizei na escola foi um ditado de texto e eu nunca tinha visto um ditado de texto na vida. O nervoso subia, sentia vergonha da professora e eu não tinha coragem de perguntar nada. Lembro que no momento do ditado a pró ditava as palavras do texto e eu não sabia o momento de colocar as letras maiúsculas na organização do texto. Foi o primeiro motivo para os outros alunos rirem de mim, o que depois sempre faziam, porque, além de morar antes na zona rural, eu era muito pequeno. Os colegas foram se acostumando com a minha maneira e eu fui me adaptando à escola (Adriano, narrativa do ateliê).

Tais memórias revelam imaginários sociais pejorativos do ser estudante rural. É possível perceber, nesse caso, que se cruzam sofrimentos originados do sentimento de inferioridade por ser da roça e da exclusão intelectual, em face dos desencontros dos currículos escolares. Essa dupla vertigem é apreendida no excerto da narrativa de Janete:

Na escola era tudo diferente, os assuntos, as pessoas. O ambiente era totalmente desconhecido para nós, pois vínhamos de um lugar muito mais simples do que aquele. A escola era grande, os meninos das outras turmas eram hostis com a gente. Riam, batiam e colocavam o apelido de “tabaréu da roça” em nós (Janete, narrativa do ateliê).

Ser tabaréu da roça é a formulação cruel das crianças para se relacionarem com o diferente, com colegas que comunicam outras culturas. Como se pode ver, há um estranhamento duplo, mas o aluno da roça parece perder forças, uma vez que não se aproximou o suficiente do capital cultural hegemônico e, ao mesmo tempo, não se sente tão confiante na sua própria cultura. No excerto da narrativa de Janete é possível testemunhar como esse preconceito se apura ao imiscuir na imagem do *tabaréu*, o recurso de adjetivação *gente suja e fedida*:

A trajetória da escola para casa ou da casa para escola era muito difícil. Por ser longe, eu chegava na escola suada e com os pés cheios de poeira e quando chovia, com os pés ou até as roupas sujas de lama. Eu e minha irmã sofríamos muito preconceito com isso. Os colegas nos chamavam de tabaréu da roça. Diziam que a gente era suja e fedida. Foi muito difícil para gente. Muitas vezes nós sofríamos agressões. Mas com o tempo os colegas viram que éramos muito inteligentes, que fazíamos as atividades primeiro do que eles e, às vezes, nos pediam ajudas para fazer suas atividades. Conquistamos o respeito e admiração de todos (Janete, narrativas do ateliê).

Essa relação baseada na discriminação parece se estabelecer por meio da adesão a valores de grupos hegemônicos de modo que são reproduzidas, dentro do próprio sul, linhas abissais cunhadas sob a arrogância econômica e política do norte. Estudos de Santos (2002, 2007) e Santos e Meneses (2010) ajudam a compreender esta cena que mostra populações rurais discriminando outras populações rurais, quando crianças introjetam e assumem como valores próprios aqueles de grupos hegemônicos, em face de um conjunto de ideologias avassalador e perverso. No enfrentamento de preconceitos de naturezas múltiplas, é do lugar do *conhecimento que empodera* que a professora tece considerações sobre os modos como se inseriu no novo grupo¹¹⁵.

Esse empoderamento pelo conhecimento, no conjunto dos dados da pesquisa, apontam vestígios da emergência progressiva da imagem do tabaréu sabido, de um saber que lhe outorga um novo status. Dessa vez, tabaréu será cunhado a partir de sentidos diversos, quando *ser roceiro* ou *ser sertanejo* conotam um lugar de origem e não uma sentença, a de nunca ser alguém na vida¹¹⁶.

Nessa seção, busquei discutir, no âmbito das histórias de vida de professores alfabetizadores, as migrações familiares e a luta pela escolarização de populações rurais. Nesse sentido, imagens inventadas nos excertos das narrativas de Ana e

¹¹⁵ Janete detalha o tipo de ajuda dada aos colegas na sala de aula: “todas as atividades que a professora explicava eu e a minha Irma pegávamos facilmente. Como a professora precisava de ajuda com os coleguinhas que tinham dificuldade a gente ajudava sempre que ela pedia. Eu ajudava os colegas ler a cartilha e responder as questões, soletrando as palavras para ele escrever, organizando o material para a professora quando terminava uma atividade. Estava sempre disposta a fazer tudo que era solicitado. Tinha um coleguinha que não sabia ler. Um dia eu o ajudei a memorizar uma leitura para ler para a professora e os colegas. Ele ficou muito contente.” (Janete, narrativa do ateliê).

¹¹⁶ Significado de tabaréu - s.m. Soldado sem traquejo, confuso. Fig. O que sabe pouco de seu ofício. Bras. Caipira, matuto. <http://www.dicio.com.br/tabareu/>

Ilzalúcia, parecem-me emblemáticas dos sonhos, desafios e resiliências das gentes da roça pelas letras:

Lembro-me daquela época e penso como as coisas eram diferentes dos tempos de hoje. Por volta dos oito, nove anos de idade, como a escola não tinha carteiras, tínhamos que levar um banquinho para sentar e assistir às aulas e essa era a rotina. Normalmente era assim, banquinho na cabeça e os materiais em uma espécie de saco plástico que tinha a função de mochila. As coisas eram muito difíceis, só as pessoas com boas condições financeiras é quem tinham as cadeiras na escola (Ana, narrativa do ateliê).

A escola era de pau-a-pique com a cobertura de palha. As carteiras eram bem poucas e os alunos levavam os banquinhos para sentar. Naquela época, a escola não oferecia material didático; os livros tinham que ser comprados. A professora contava história que tinha aprendido com os mais velhos. Não lia na sala, pois o único livro era o livro didático (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Ao sabor de tais narrativas, é possível apreender incursões de crianças pequenas rumo à escola, com os pés na estrada e um banquinho na cabeça. Mas o que importava é que estavam lá, no lugar do banquete prometido, pois a leitura e escrita era tudo o que desejavam ter para ler o mundo e escrever a vida, como formulado por Marilourdes, ao dizer que “a coisa mais bonita que eu achava era alguém que já sabia ler e escrever”. Nos excertos das narrativas de Adriano e Zélia, os docentes compartilham alegrias pela iniciação na vida escolar.

Nunca vou me esquecer do primeiro dia de aula na escola Santa Terezinha, situada em Mulungu da Zabelê, Iraquara, Bahia, onde eu tive o maior orgulho de ser alfabetizado e ser quem sou hoje (Adriano, narrativa do ateliê).

Recordar é viver. Recordando o meu primeiro contato com a leitura vivo tudo tão intensamente como se o tempo voltasse e a história se iniciasse. Aquele momento era muito esperado, a ansiedade era imensa: o desejo de que chegasse logo a hora do meu primeiro dia de aula era muito grande, quase não conseguia dormir. Quando amanheceu aquele dia lá fui eu tão satisfeita a realizar o meu desejo. Acordei cedo muito ansiosa e junto com uns coleguinhas fomos a pé rumo à tão esperada escola (Zélia, narrativa do ateliê).

Pelos fios da literatura, invento um jeito de dizer desse conjunto de acontecimentos familiares, das partidas e das chegadas das crianças rumo à escola das promessas (CANÁRIO, 2006), ao modo ritualizado por Adriano e Zélia. Como o que eles tinham era somente a estrada para caminhar, precisei compreender,

inspirada por Mia Couto, que o que faz o caminhar da estrada é o sonho (COUTO, 2007, p. 5). Estava apreendido o movimento das gentes da roça pela escolarização: com os pés na estrada e sonhos na cabeça.

4.2 Retratos de escolas rurais: cenários, sujeitos e práticas

Nessa seção, tematizo imagens de escolas rurais de Iraquara nas décadas de 70 e 80 do século XX, as quais apreendo das narrativas docentes na vertente das experiências de escolarização. Cenários, sujeitos e práticas pedagógicas são categorias emergentes do *corpus* da pesquisa, tomadas como eixos organizadores do texto.

4.2.1. Cenários de escolas rurais

Entre sonhos e realidades, paradoxos são denunciados, haja vista o contraste entre projetos de escolarização das famílias e a inexistência de efetivas escolas públicas nos primeiros anos de escolarização, que, na continuidade, desdobra-se em um quadro de precarização da cultura material das escolas rurais. Histórias de letramento dos professores no ciclo da infância desenrolam-se em cenários escolares com condições estruturais, institucionais e pedagógicas adversas.

Imagens de salas com alunos sentados em cadeiras enfileiradas, recorrentes nos estudos sobre história da educação, são desmanchadas pelas narrativas docentes. A ausência de cadeiras nas escolas rurais das décadas de 70 compõem outras imagens, as de crianças sentadas no chão, em esteiras, sobretudo aquelas sem recursos para ter a posse de um banco, ou pequenas demais para carregar esse artefato por léguas nas estradas. Zélia inclui-se nesse grupo de alunos e caracteriza a sala de aula da escola rural no excerto abaixo:

A escola só tinha uma sala, pois era uma extensão de uma escola da sede do município e essa sala não suportava a quantidade de alunos matriculados. Por esse motivo a professora cedeu a sala de sua casa; era uma sala de estar pequena que ela adaptava para nos receber e para sentarmos tínhamos que levar tamboretas ou esteiras de palha (Zélia, narrativa do ateliê).

A docente testemunha a inexistência da cadeira, artefato escolar clássico, como bem de direito do aluno e denuncia a ausência de um estado bem feito. Enquanto Castro (2009) e Castro e Silva (2011) realizam estudos sobre artefatos usados para sentar na escola primária em Santa Catarina, e Machado (2004) pesquisa maneiras de sentar em escolas portuguesas, outros recortes são sugeridos por esse panorama para dar conta das singularidades da materialidade da escola nesse território rural.

Encontro no livro *Histórias das Coisas Banais* (ROCHE, 1998), uma história exemplar para abordar essa realidade de forma mais lúcida. Na corte de Luis XIV, as pessoas se sentam em conformidade com o seu estatuto, o seu valor na sociedade: “o rei tem direito a uma poltrona – uma cadeira de braços; o delfim, a uma cadeira de espaldar; os príncipes de sangue, ao tamborete alto; os duques e pares, aos tamboretos normais; os cortesãos, a um banco articulado” (ROCHE, 1998, p. 235). Por essa lógica haveria quem sentasse no chão ao lado dessa corte? Com essa lente política retomo a análise do caso das escolas sem cadeiras.

Se os artefatos escolares vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional como tematizados nos estudos de Castro (2009), Castro e Silva (2011) e Machado (2004), a ausência deles também deve ser interpretada criticamente do ponto de vista político e pedagógico. Penso como Freire (1996) que o descaso histórico do poder público com a escola rural deve ser enfrentado a partir do ponto de vista da existência de uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Ele destaca a significação “do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, 1996, p. 44 e 45).

Divergente desse pensamento, no conjunto dos dados da pesquisa, imagens das escolas são delineadas no âmbito de um cenário mais amplo de ausências de políticas públicas nacionais no qual não faltam somente cadeiras. Não é à toa que por ordem de importância, à medida que as escolas se localizam mais próximas do poder público local, melhores condições são conquistadas. Das escolas mais centrais às mais isoladas, a precarização é ampliada exponencialmente. Vale destacar que a escola descrita na narrativa de Zélia é um Anexo na roça de uma escola da sede.

No conjunto do *corpus* da pesquisa, nota-se a ausência de prédios escolares literalmente e a inadequação daqueles existentes¹¹⁷. Salas de aula arranjadas em casas de família, recorrentes na literatura especializada, revelam-se como modalidade preponderante nos anos iniciais da escolarização. A descrição desse ambiente escolar é forjada no excerto da narrativa de Ana:

Comecei a estudar aos sete anos de idade, onde a sala de aula era a casa da professora. Naquele lugar não tinha estrutura física de uma sala de aula, havia uma mesa grande com bancos de madeira em volta e era ali, naquele singelo ambiente, que aconteceram as aulas. Os alunos não tinham contato com os livros literários nos anos iniciais. (Ana, narrativa do ateliê).

O espaço que não parece ser tão legitimado por Ana como sala de aula figura como política do próprio Ministério da Educação na década de 90. A série de cadernos técnicos do MEC (1999) sobre mobiliário escolar para o ensino fundamental, orientações originariamente publicadas na década de 70, ao informar especificações para móveis de escolas rurais, faz referência a mobiliários diferenciados para a escola na casa do professor¹¹⁸. Compreendo que a modalidade escola-casa assumindo o papel físico da escola deve ser uma realidade questionada como política pública para o Brasil rural. O Estado deve garantir a existência de prédios escolares como direito do cidadão, pois urge dar enfrentamento à banalização do improvisado quando a temática é escola rural.

No âmbito das memórias docentes, cenários das escolas se diversificam para além das escolas-casa¹¹⁹ e delineiam salas de aula em bares, garagens e em

¹¹⁷Escola Santa Terezinha, Mulungu da Zabelê (Adriano), Escola Altino Rodrigues – Mulungu da Zabelê, Escola Estadual Alvina Rocha – Seabra, Comunidade Baixa do Cedro (Eliete), Escola Municipal Altino Rodrigues (Eliete), Zabelê, Comunidade de Lagoa Seca (Marilourdes), Escola Felix da Cruz (Janete), Escola João José Peres (Wilma), Escola Luiz Viana Filho, são espaços educativos forjados em tais lembranças. No ritmo não linear das narrativas que vão e vem nos tempos são citadas escolas rurais de pequenas comunidades, de comunidades médias e de escolas da sede, a maioria municipais. Considerando as digressões dos professores sobre a continuidade dos estudos, são referidas escolas do ginásio e do Ensino Médio. Vale ressaltar que todas elas são retomadas nas memórias em algum tempo da década de 70 ou 80, sem necessariamente um controle sobre essa temporalidade.

¹¹⁸ Informam que “há dois tipos de sala de aula na zona rural, a sala de aula na escola e a sala de aula na casa do professor. As características do mobiliário vão se diferenciar em função dos espaços. Na escola, são necessárias mesas e cadeiras agrupáveis ou de uso múltiplo, quadros de giz e quadros-murais menores, que serão utilizados para cada grupo de nível diferente. Os móveis para guarda do material escolar também devem ser divididos no uso. Na casa do professor, o mobiliário básico pode se resumir a uma grande mesa, bancos, um quadro de giz e um armário para guarda de material” (MEC, 1999, p 61).

¹¹⁹ Descrição de escolas rurais análoga é localizada no artigo Uma aprendizagem sem folhetos: quem ainda vai rezar e benzer em Barra do Dengoso? (SANTOS, 2007) em comunidade rural de Minas Gerais. A autora informa que “há relatos sobre a existência, ao longo da década de 70, de salas isoladas que funcionam ora na casa, ora em galpões cedidos por alguns moradores, cujos filhos ou

galpões que outrora acolheram mascates e viajantes em trânsito, suas mercadorias e animais, como apreendido no excerto da narrativa de Ana.

Depois do período que as aulas aconteciam na casa da professora, surgiu um espaço que se tornou mais tarde a sala de aula, era um barracão. Esse local era usado como alojamento de viajantes que carregavam os seus produtos para serem vendidos em lombos de burros. Paravam para descansar e ali passavam a noite. Quando deixou de ser utilizado o espaço passou a ser a escola com apenas uma porta (Ana, narrativa do ateliê).

Por essa visão, recorrente no conjunto das narrativas, escolas rurais de Iraquara são fundadas literalmente pelo imprevisto e por força da vontade e providência de comunidades visionárias. Com sedes temporárias e arrançadas, são os próprios moradores que se responsabilizam em providenciar e manter esses espaços, por meios de empréstimos e cessões à comunidade, como um poder paralelo ao poder público local, a exemplo do que fez o Sr Joaquim Paulino dos Santos, pai de uma das professoras colaboradoras. No excerto da narrativa de Eliete apreendo essa façanha:

Foi por volta dos cinco anos de idade que tive meu primeiro encontro com o letramento. Através da minha prima Avani que foi morar com a gente para ser professora da comunidade de Baixa do Cedro, onde, até aquele ano de 1984, não existia escola. Assim como os demais alunos, fazíamos atividade de cobrir as letras no caderno e nas séries seguintes realizávamos a leitura de textos da cartilha e também de livro didático. Meu pai, o senhor Joaquim Paulino dos Santos, como representante daquele povoado, ofereceu um cômodo que funcionava como bar para ser a sala de aula. Meus pais não tiveram oportunidade de estudar quando criança devido ao acesso a escola pública que era muito difícil, e não chegaram a concluir o ensino primário, mas sempre se esforçaram para que seus filhos tivessem acesso ao mundo letrado. Como meus pais iam trabalhar na roça me deixavam com a professora, mas só quando completei sete anos fui matriculada, porque era a idade certa para entrar na escola, na época (Eliete, narrativa do ateliê).

Esse quadro local de escolas rurais inventadas pelas comunidades e negligenciadas pelo Estado, reiterado nas narrativas de Eliete, é convergente com a problemática nacional analisada pelo INEP (1948), no final da década de 40. Esses estudos indicam o panorama restritivo da política de construção de escolas no Brasil ao afirmarem que:

filhas tinham alguma instrução e ensinavam crianças e os adolescentes a ler, escrever e contar.” (p.414).

Segundo dados do boletim nº40 do INEP, o Brasil possuía 44.000 unidades escolares, no entanto, a maioria dos prédios escolares estava concentrada nas cidades e, com isso, a zona rural ficava carente de prédios escolares adequados para o funcionamento de qualquer processo de aprendizado. Desses 44.000, apenas 6.000 prédios pertenciam aos poderes públicos, os outros prédios haviam sido cedidos aos Governos estaduais, por aluguel ou gratuitamente e outros, ainda, pertenciam a particulares. Dentre esses prédios, os que funcionavam em propriedade estadual ou federal estavam em condições inadequadas (p. 66)

Esse quantitativo inexpressivo de escolas rurais e a inadequação das existentes mantiveram-se rigorosamente como política pública nas décadas seguintes, como apontam o *corpus* da pesquisa. Tal panorama material das escolas coaduna com estudos contemporâneos (CORDEIRO & SOUZA, 2010) que tematizam o conjunto de ausências que configuram a escola rural: desde mobiliários, recursos pedagógicos, ambientes alfabetizadores, e condições institucionais, de modo geral.

Imagens semelhantes são construídas nas narrativas da professora Zélia ao rememorar cenas da sua primeira escola na casa da professora:

[...] Era uma sala de estar pequena que ela adaptava para nos receber e para sentarmos tínhamos que levar tamboretas ou esteiras de palha. Não tenho recordação de onde ficavam os filhos dela, que horas ela fazia comida e como ela se organizava para realizar as tarefas diárias. Não tinha praticamente nada de material pedagógico. A professora para nos ensinar o alfabeto recortava pedaços de papelão e fazia um furo no meio e ia colocando em cima de cada letra do alfabeto para, assim, fazermos a leitura. Só assim ela saberia se a gente estava mesmo dominando a leitura do alfabeto ou se só sabíamos de cor, como se fosse uma música (Zélia, narrativa do ateliê).

Nas narrativas de Zélia, Eliete e Ana são flagradas dimensões cruzadas de diferentes problemáticas que se perpetuam nas escolas rurais: a existência de anexos em comunidades rurais como resolução precária de democratização da escola, uma vez que não são garantidas as mesmas condições do prédio escolar; a existência de salas em residências em condições impróprias e a inexistência de material didático para além do ABC.

A pesquisa indica que as salas mais equipadas dispunham de bancos e mesas grandes nas residências e cadeiras duplas para organizar os alunos de dois em dois. Já as narrativas datadas na década de 80 revelam melhorias em algumas escolas isoladas, como assinala o excerto da narrativa de Zélia:

No ano seguinte, parece que 1988, a sala já não suportava mais o público matriculado e, por conta dessa demanda, foi construída uma nova escola com quatro salas, dois banheiros, uma cantina e uma secretaria. Passamos, então, a estudar em uma nova escola, agora mais perto da minha casa e já não tínhamos mais a preocupação de levar tamboretas e esteiras para sentar. A escola agora suportava mais alunos, tinha condições de nos receber e dar o conforto suficiente para aprendermos a ler e escrever (Zélia, narrativa do ateliê).

O conceito de espaços como lugares que educam pode ser derivado da reflexão realizada por Zélia ao relacionar formação de leitores e escritores a condições materiais institucionais. Essa é a perspectiva que assumo ao tematizar cenários de escolas rurais como eixo de análise das práticas pedagógicas nas décadas de 70 e 80. É decisivo assinalar que não foram encontrados vestígios de espaços de leitura nas escolas rurais de 1ª a 4ª série.

4.2.2 Sujeitos e práticas pedagógicas

Nas representações dos colaboradores, a escola rural é gerida unicamente por professores. São ausentes quaisquer referências a diretor escolar, coordenador pedagógico, porteiros, funcionários de apoio ou merendeiras, seja nas escolas que funcionam em casas, seja nas pequenas escolas rurais.

No que tange ao gênero, não são incluídos homens nessa função. Esse dado remete ao processo de feminização da profissão docente no Brasil, cuja origem remonta ao início da República, quando as mulheres já eram maioria nas escolas normais, como mostram os estudos de Catani (2003). Considerar como a ideologia dominante matizou tal processo de feminização, importando para a profissão docente visões da condição feminina pouco privilegiada, é fundamental para quaisquer leituras a serem realizadas desse cenário educacional (RIBEIRO, 2008)

O *corpus* da pesquisa delineia o perfil de mulheres simples, pobres, de classe social próxima à dos alunos, que carregavam água a longas distâncias, deslocavam-se a pé para chegar à escola. Apreendo nas narrativas de Antonia a imagem emblemática de professora rural tecida pelas memórias de letramento no conjunto das narrativas:

Demorei um pouco para aprender a ler. Tinha muitas dificuldades de memorizar, não compreendia sons, não tinha ajuda em casa. O pouco que aprendia, a cada dia, era com a professora Maria que, mesmo cansada, não desistia, incentivava o tempo todo. A professora morava em outro povoado, vinha a pé e, quando não aguentou mais, passou a morar na mesma casa em que ensinava. Pegava água longe para suprir as necessidades, ensinava três segmentos 1o. livro, 2o. livro, 3o. livro, que hoje significa infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Como era muito dedicada e responsável, quase não tinha tempo para mais nada. Mesmo assim, fazia rodas de brincadeiras. Quando tinha festas religiosas no povoado, ela ensinava a todas as crianças canções, convidava pessoas de fora e exigia a presença de todos os pais (Antônia, narrativa do ateliê)

Ao narrar a vida da inesquecível professora Maria, Antonia eterniza biografias da educação rural, entrelaçando itinerâncias e errâncias de vidas de aluna e de professora em torno da aprendizagem das “letras”.

Do ponto de vista da formação, professoras leigas, com alguns anos de escolarização no Ensino Fundamental, realizam a formação de leitores e escritores nas décadas de 70 e 80, nesse território rural. Cruzo esse dado com a pesquisa do INEP (2002) sobre o perfil de professores que atuam nas escolas urbanas e rurais no segmento de 1ª a 4ª série, no final do século XX, para inscrevê-lo no âmbito da problemática nacional da educação rural. Constata-se nesse estudo, uma década depois, a permanência do professor leigo, com formação inferior ao Ensino Médio. Os índices de 8,3% de docentes leigos na zona rural e 0,8% na zona urbana, revelam, por sua vez, investimentos desiguais das políticas públicas de formação de professores no Brasil rural. Somam-se a esse panorama outros índices relativos à formação inicial dos professores, não menos graves, diante da taxa de 9% de professores com graduação em escolas rurais frente a 38% nas escolas urbanas.

No conjunto dos dados da pesquisa, a função docente delineia-se mais como um arranjo da comunidade e menos como decorrente de contratação oficial do poder público, o que compromete a organização da carreira e remuneração docente. De modo geral, nas narrativas não há referência a privilégios, conforto e facilidades na vida das professoras rurais das décadas de 70 e 80. Convergente com essa realidade, dados do SAEB (2001) informam que, no final do século XX, professores da zona rural chegam a receber a metade do salário dos professores das escolas urbanas, o que reitera a permanência de políticas discriminatórias. Nas palavras dos pais da professora Janete “esses professores que vinham para a zona rural

estudavam um ou dois anos em outra cidade e já se consideravam professor”. Assim, nesse território, a figura desse professor arranjado parece não ter tido muito destaque social.

No que se refere ao letramento docente, apreendo imagens de professoras com a carta do ABC, cartilha e o livro didático, a exceção das memórias de Marilourdes. Ela apresenta a única professora com um livro na mão, atuando em uma classe multisseriada da escola Julião Souza Braga, na comunidade de Lagoa Seca. A professora contava histórias da tradição popular duas vezes na semana e lia fortuitamente para as crianças como relata Marilourdes no excerto da narrativa:

Às vezes a professora trazia para a sala livros diferentes do nosso e era quando ela fazia a leitura para a turma: cordel e conto. Eu ficava sonhando: quando é que eu ia estar lendo sozinha aquela história? Ficava encantada com o jeito dela interpretar cada personagem e o cordel que ela lia cantando (Marilourdes, narrativa do ateliê)

Ter acesso e portar na sala livros de verdade destaca o perfil dessa professora em contraste com as demais docentes. Para melhor capturar a riqueza dessa prática de letramento, é oportuno o diálogo com Hébrard (2010) sobre a indissociável relação entre alfabetização e livros. O autor afirma que:

O aparecimento de novos grupos de leitores na história social e cultural de um território depende de numerosos fatores. Imagina -se, de bom grado, que o principal fator seja a difusão da alfabetização, mas há muitos outros. É necessário, por exemplo, que haja livros para ler, livros não muito caros e acessíveis. Na Europa, a invenção da imprensa não bastou. Até o século XVII, o livro impresso continua destinado às elites. É apenas com o aparecimento do livro vendido por ambulantes, inicialmente destinado à difusão do livro religioso (vidas de santos) e, depois, do livro profano (romances medievais), que a imprensa atinge camadas sociais novas. Elas são, frequentemente, muito pouco alfabetizadas, mas basta que, numa comunidade, uma pessoa saiba ler para que toda a comunidade se beneficie com leituras em voz alta que se tornam, assim, disponíveis (HÉBRARD, 2010, p. 4).

Ter a posse de livros e apreendê-lo na conformidade das práticas sociais pode ser de fato um acontecimento definitivo para os leitores e escritores iniciantes. Estudos realizados por Abreu (1999) e Quintela (2005) convergem na direção do reconhecimento do cordel como um dos portadores de difusão da cultura escrita em comunidades populares, por conta, principalmente, da sua materialidade. De

estatuto simples e barato, é possível de ser adquirido por pessoas comuns, tanto do ponto de vista da leitura como da produção, edição e publicação nas comunidades.

Finalmente, a afetividade é marca indelével da relação professor e alunos, construída pelas representações docentes. “Todos os finais de ano eu chorava com a despedida dos professores” (Janete, narrativa do ateliê). Essa declaração de amor de Janete é emblemática da relação afetuosa que os colaboradores dizem ter estabelecido com os professores. O acolhimento da professora ao receber os alunos do qual Maiza não se esquece, a forma atenciosa como Raimundinha ensinava os alunos, lembrada por Janete como criatura divina, o reconhecimento incondicional à professora Maria por Antonia, mesmo quando enfrentava dificuldade para aprender, costumam essas representações. No conjunto dos dados, as lembranças escolares revelam, como elemento compósito das memórias de letramento, o amor ao professor rural.

No que tange às práticas pedagógicas, nas narrativas evidencia-se o contraste entre a prevalência do ABC e das cartilhas como recursos didáticos na escola rural na década de 70 e 80, com todos os rituais didáticos fundados na compreensão da escrita como código (WEISZ, 2002 e FERREIRO, 2001, 2002), e a emergência de projetos pessoais de aprendizagem vinculados a práticas cotidianas de leitura e escrita, como revelado no excerto da narrativa de Sônia:

Outro acontecimento importante que marcou minha infância foi o fato de minha mãe (hoje falecida) ter que morar em São Paulo para trabalhar e ajudar a família. Ela tinha vontade e sonhava com os filhos formados e passava isto para mim e meu irmão. Eu, quando criança tinha muito vontade de aprender escrever e ler para poder escrever cartas para minha mãe e outros familiares (Sônia, narrativa do ateliê).

Em síntese, os professores aprendiam o *a, e, í, o, u*, na escola, enquanto sonhavam, fora dela, com usos contravertidos das “letras”. Neles a escrita e a leitura têm função social, à luz do que filosofa Sônia ao relacionar necessidades existenciais com a apropriação da leitura e da escrita. Ela oferece um exemplo contextualizado na cultura rural da função da cultura escrita na vida contemporânea, para a qual a escrita epistolar, à época, poderia aproximar mãe e filha, distanciadas pelo deslocamento laboral Iraquara/São Paulo. Em uma cultura mais urbana, quem sabe, fosse possível capturar desejos infantis de aprender a usar a internet para se

comunicar com parentes distantes ou ainda para usufruir de alguma biblioteca digital.

Em contravenção aos letramentos desejados pelas crianças, representações docentes sobre práticas escolares apontam para a preponderância de tarefas escolares padronizadas sob a égide do método fônico, no âmbito da pedagogia diretiva, como bem descreve Zélia no excerto da narrativa que segue:

Tudo começou com o reconhecimento das letras e o alfabeto. Era como se fosse uma música, mas aí foi dificultando. Era preciso reconhecê-las separadas. Lembro que a professora fazia um buraco em um papelão para usá-lo no momento da leitura. Essa leitura era individual. Ela de um lado do tamborete e eu do outro. Ela colocava aquele papelão em cima do alfabeto deixando à mostra apenas uma letra. Foi assim que eu percebi que aquilo não era música. Logo, logo venci este desafio, mas não ficou só nisso, outras etapas estavam a me esperar. Agora deveria juntar as letras. P + A = pa, P + E = pe, para formar sílabas e, mais adiante, juntar as sílabas e formar palavras: G + A = ga, T + O = to, então ga + to = gato. Foi assim que aprendi a ler: conhecendo as letras, depois juntando-as e formando sílabas, depois juntando as sílabas e formando palavras e, por fim, juntando as palavras e lendo textos (Zélia, narrativa do ateliê).

De cunho eminentemente tradicional, rituais de memorização de letras e lições e cópias, atividades estandardizadas e individuais, conferem às salas de aula uma única face, como relata Zélia. Por diferentes perspectivas, os docentes contam histórias de “alfabetização”, como as reproduzidas no excerto da narrativa de Eliete:

Recordo com muita emoção do meu primeiro contato com a leitura e a escrita. Desde criança que adorava ler e escrever e, nesse período, minha brincadeira preferida era fazer escolinha com as amigas. Como na época caderno e lápis só era para serem usados na escola, então escrevíamos no chão. (...)

Não tenho recordação de leitura literária nos meus primeiros anos de escola, lembro-me das letras que cobria. Todos os dias a professora escrevia as letras do alfabeto no nosso caderno a lápis e nós cobríamos com caneta. No final de cada aula tínhamos que dar a lição. Começávamos do A ao E, a professora tomava as lições perguntando “qual é a letra” que ela apontava aleatoriamente. Depois passava para o próximo grupo de letras de F a J e, assim, seguia até terminar a leitura das letras maiúsculas e minúsculas. Depois passava para leitura de palavras, frases, parágrafos e textos. E assim seguiam as leituras que eram feitas sempre por obrigação (Eliete, narrativa do ateliê).

No conjunto dos dados da pesquisa, os professores reinventam os alunos que foram ávidos por aprender a ler e escrever, reduzidos pela cultura escolar “a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERREIRO, 2001b, p. 40). Para compreender

essa permanência pedagógica da escola jesuítica, é preciso pensar a questão em termos de cultura escolar mundial. Nesse sentido, é útil a escuta do diálogo entre as pesquisadoras Torres e Ferreiro sobre essa temática (FERREIRO, 2001):

ROSA MARIA TORRES: Emília, nestes últimos quatro anos de viagens pelo mundo todo, pude constatar algo patético: os professores, em todos os lugares, ensinam a ler e a escrever da mesma maneira.

Eu sabia que havia certos traços universais da cultura escolar, mas agora tive a oportunidade de presenciá-los nos países e nas línguas mais diversas: crianças que repetem recitando, professores que escrevem em um quadro-negro esperando que as crianças copiem, longos coros, intermináveis litanias. Nas escolas rurais e urbanas, públicas e privadas, com professores capacitados e não capacitados. Como é possível que isto aconteça em todo o mundo?

EMÍLIA FERREIRO: a escola é uma das instituições mais conservadoras que existem na sociedade. As mudanças no sistema escolar são lentíssimas. Em algum texto, eu disse que o único avanço que via nas últimas décadas era o desaparecimento do castigo corporal. Tenho a impressão de que nisso avançou (não quer dizer que não haja agressão: há formas mais sutis de agredir). (FERREIRO, cultura e educação, p 105)

Evidencia-se, nesses diálogos entre as autoras, que esse *modus* de ensinar não parece ser específico da educação rural. Apresenta-se como um conjunto de *habitus* didáticos de difusão mundial, inclusive não exclusivo de comunidades pobres, ainda que para essas as consequências intelectuais possam ser mais nocivas pelo lugar que a escola ocupa na difusão das culturas do escrito¹²⁰.

Mesmo diante do otimismo de Ferreiro (2001), cenas de castigo ainda são flagradas nas memórias dos professores como prática em curso nas escolas rurais da Chapada Diamantina, na década de 70, como registra o excerto das memórias da professora Antonia, ao descrever algumas cenas pedagógicas no excerto da narrativa abaixo:

Hoje não recordo de nenhum livro que tenha lido. Somente, os desenhos e as letras do alfabeto. Ela escrevia as letras do alfabeto no caderno para a gente copiar na linha, depois ensinava os sons ba, be, bi, bo, bu e dizia “b com a, ba, b com e be, e assim por diante. Também pedia para escrever frase no caderno, que enchia a folha com a mesma frase Alice viu a uva. A lição era feita na mesa, o aluno corria o dedo em cada palavra, para passar para a outra leitura tinha que ler com fluência. Caso contrário, ficava muito

¹²⁰ Importante destacar que a discussão sobre a metodologia da alfabetização é uma questão contemporânea, haja vista identificar na região da Chapada Diamantina e mesmo em Salvador, a coexistência de políticas públicas das esferas estaduais e federais de matrizes conceituais e metodológicas distintas a exemplo do PNAIC – Plano Nacional da Educação Na Idade certa, o pacto do Estado e ainda o Alfa e Beto. Tais divergências metodológicas e didáticas anunciam que está muito longe o consenso do ponto de vista de políticas públicas para a regulação de práticas de alfabetização, seja em escolas urbanas, sejam em escolas rurais.

tempo na mesma. Por isso alguns alunos levavam bolos na mão com a palmatória. Tinha castigos pesados e violentos (Antonia, narrativa do ateliê).

Foi possível observar a existência do castigo nas narrativas das professoras que ingressaram na escola na década de 70, diferentemente daquelas que estudaram na década de 80. Alunos ajoelhados em sementes de feijão, com orelhas de burro e virados para a parede, tomando varadas nas costas, além do uso das simbólicas palmatórias, são cenas lembradas pelas docentes, emblemáticas da natureza conservadora da cultura escolar, que parecem acentuar-se em territórios educacionais menos assistidos politicamente.

No que tange ao currículo em funcionamento no ciclo II, destacavam-se como atividades preponderantes e, por que não dizer, únicas, a oralização de textos do livro didático e as cópias. Assim a aprendizagem dos alunos revelava-se na entonação e fluência leitora. Na escrita, evidenciava-se no uso devido do espaço do caderno, na caligrafia e na fidelidade ao texto. Das narrativas de Ana e Antonia, é possível apreender cenas dessas aulas de leitura e seus rituais didáticos:

Nesse tempo, minha irmã que morava em São Paulo resolveu voltar para cá. Veio morar em Iraquara e me trouxe para estudar na cidade. Era a oportunidade que eu precisava e, assim, pude continuar os meus estudos. Foi difícil para mim porque sou tímida, e, de repente, me deparei na cidade, em uma sala de aula onde não conhecia ninguém e ainda com dificuldades de leitura. O momento de leitura em voz alta era um terror, eu simplesmente tremia na base. A professora organizava os alunos em círculo (pequenos grupos) onde ela seguia rigorosamente alguns critérios que geralmente trazia escritos na capa do seu livro e no final da leitura éramos avaliados: “Leu corretamente, fez a entonação de voz...?” Na verdade era uma lista, vários itens, que nem me lembro mais quais eram. Aos poucos fui quebrando as barreiras, mas continuava sem contato com os livros (Ana, narrativa do ateliê)

Eu tinha inveja de uma prima, a Milza. Ela lia tão bonito e com tanta fluência que eu pensava: meu Deus, por que não consigo ler? Todo dia a professora marcava no livro didático uma leitura para todos os alunos lerem e lia decodificando cada palavra. A leitura era feita em voz alta de um por um, que não poderia errar nenhuma palavra. Tinha que fazer toda a pontuação. Neste momento até que eu já sabia, mas não tinha mesmo era a coragem de abrir a boca (Antonia, narrativa do ateliê)

Confessando sentimentos de terror e insegurança, as professoras marcam os lugares que os alunos ocupam nesse contrato didático, de vítimas de uma pedagogia tradicional, guiada pela concepção de leitura como decodificação e de escrita como codificação.

Como protesta Ana, essa modalidade de leitura era estranha, uma vez que as tornavam ledoras sem livros em uma visão contravertida da compreensão do ledor

construída por Fabre (2011, p. 203), como aquele que se distingue pela posse do livro. Digo, portanto, juntamente com Ana, que essa é uma história de *falsos leitores*.

Nesse contexto de restrições, apreendo e compreendo o encantamento confesso de Ana pela cartilha, único material escrito a que ela tinha acesso.

Eu tinha apenas o ABC e depois uma cartilha que meu pai comprou na feira. Eu ficava radiante em folhear, olhava aquelas figuras, normalmente eram frases soltas, textos que não tinham a menor lógica, mas eram especiais pra mim (Ana, narrativa do ateliê).

Tomo a reflexão que urde Rosa Maria Torres em conversa com Emilia Ferreiro (FERREIRO, 2001), para analisar essa cena de leitura de *Ana com a cartilha na mão*, do ponto de vista da precarização das condições didáticas para as práticas de alfabetização de comunidades pobres. A autora tematiza um dos mais fortes e perversos mitos construídos em torno da vida rural, o de que “qualquer coisa serve para quem não tem nada”, ao afirmar que:

a filosofia do nada é pior, é generalizada e poderosíssima no mundo inteiro. E é assim que o tema da qualidade vai ficando sempre na rabeira da quantidade. Se você defende a escola de boa qualidade para os pobres, dizem que o importante é que ao menos existam escolas, da qualidade que for, e as crianças aprendam a ler, a escrever e a contar, embora seja da maneira mais rudimentar. Que isso sempre é melhor do que nada... (FERREIRO, 2001, p. 114).

Na escola rural, essa filosofia questionada pela autora reveste-se de requinte de desrespeito, haja vista a ausência do Estado como regra. Um portador textual de verdade somente chega às mãos de Ana anos mais tarde, não na escola, mas no ambiente familiar. Chegam de São Paulo romances e revistas de fotonovelas, trazidas pela irmã nos movimentos de retorno migratório à roça.

O *corpus* da pesquisa, entretanto, surpreende ao localizar fissuras nessas práticas e revelar atos pedagógicos subversivos na tradição escolar. As sextas-feiras da poesia e as datas comemorativas são cenas destacadas nas narrativas docentes, como dispositivos pedagógicos de aulas diferentes, quando aulas tradicionais dão lugar para invenções de professores e alunos.

A animação demonstrada por Maiza e Wilma com as práticas de recitação e declamação oferecem vestígios dos sentidos atribuídos pelas estudantes a tais práticas, em contrastes com os rituais de leitura e escrita costumeiros. Os excertos das narrativas abaixo apreendem cenas dessa poesia de hora marcada:

As que eu mais me identificava eram aquelas atividades que os maiores faziam – decoravam textos literários para recitarem na sexta-feira. Toda a semana era assim. Treinavam durante a semana para a atividade da sexta-feira, quando todos os estudantes iam pra frente da sala apresentar e a pró fazia questão que cada um se caracterizasse para que a leitura fosse bem apresentada (Maiza, narrativa do ateliê).

Tínhamos que aprender cantar músicas, recitar poesias, pois na sexta-feira tinha o momento de ir à frente fazer a apresentação e quando terminava todos batiam palmas. As músicas eram as cantigas de roda e as que ouvíamos no rádio, como, por exemplo, as de Roberto Carlos. As poesias os mais velhos ensinavam. Das poesias a que mais me lembro era *A Porta*, de Vinícius de Moraes. A apresentação, às vezes, era individual ou acompanhada. E como a gente aprendia a música, poema e poesia? Pedindo ajuda da família e até dos vizinhos e logo já estavam decoradas as poesias (Wilma, narrativa do ateliê).

Tais depoimentos indicam transformações significativas no estatuto das atividades tradicionais. Declamar textos literários com figurino a rigor é uma proposta que rompe com a atividade clássica de dar a lição, aproximando-se muito mais de práticas sociais como as realizadas em saraus. Alterações parecem se dá do ponto de vista do valor social da atividade para os alunos, a exemplo de ler / declamar para uma audiência e ao final serem aplaudidos, sem o risco do castigo iminente diante de possíveis erros e imprecisões na sempre tensa leitura oral. Vale ressaltar, ainda, a relevância dessas atividades organizadas em torno da cultura escrita com mediação da oralidade. Os alunos apropriam-se dos textos a partir da escuta de textos memorizados pela comunidade e da escuta radiofônica.

Nesse mesmo sentido de invenções curriculares, as *datas comemorativas* emergem como espaços-tempos de inovação nas escolas rurais e inauguram o papel de professores como protagonistas das práticas pedagógicas. Essa perspectiva é guardada pela professora Janete ao afirmar que “somente em algumas datas comemorativas poderiam fazer um pouco diferente de como estava nos livros” (Janete, narrativa do ateliê). Essa submissão do professor a materiais estruturados é assinalada pela recepção do Programa ALFA 1, como política pública nacional em funcionamento em escolas rurais, a época:

O Alfa 1 era um programa com tudo que era dado na escola, pois já vinham prontos jogos, atividades, livros didáticos e livros para leitura. A professora seguia o passo a passo das atividades, mas sempre dava seu toque especial. Marcava o texto para preparar a leitura em casa e ler em voz alta na sala para os colegas. Nas interpretações de leitura já vinham as questões elaboradas para serem respondidas depois da leitura dos textos. Não era difícil, pois os textos eram pequenos e as perguntas eram explícitas (Janete, narrativa do ateliê).

Essa avaliação realizada pela docente apreende a natureza desse programa que compunha a política educacional desqualificada do regime militar, de natureza tecnicista¹²¹.

Em lugar de tais práticas mecanizadas e simplificadas, as datas comemorativas parecem submeter o currículo escolar a outras lógicas e subverter a ordem das coisas, principalmente alterando a condição subalterna do professor ao livro didático e propiciando práticas pedagógicas mais contextualizadas na cultura local, ainda que, por vezes, fundada em estereótipos performáticos. O excerto da narrativa de Janete conta essa história:

E as datas comemorativas... essas eram inesquecíveis. O dia do índio, por exemplo, era sagrada pra pró. Levávamos penas e a cola e ela mesma fazia, com goma de tapioca, as roupas. Assim, era possível confeccionar nossas roupas indígenas, decorar letras de música e poemas e desfilar pela comunidade. A pró, toda orgulhosa, conduzia o grupo, que era aplaudido pelos moradores, e assim se repetia no dia Sete de Setembro e todas as outras (Maiza, narrativa do ateliê).

No dia do Índio trazíamos penas de galinha para fazer nossas saias e cocar para por na cabeça, feitos com as penas. No Dia das Mães fazíamos cartões com mensagens para entregá-las no domingo. Isso para mim era muito importante, pois não tinha dinheiro para comprar um presente.

As festas juninas eram muito boas com as quadrilhas bem ensaiadas e as roupas de chita que serviam também para usar em novas festas. O pau-de-fita com suas danças e trançados me encantavam.

Mas o que não sai da minha memória é o Sete de Setembro. Eu sempre me vestia de baiana. O desfile começava cedo. Cada pelotão tinha um tema: reis e rainhas da nossa história, soldados, bailarinas, escravos e índios. A cidade parava nesse dia. O desfile rodava as ruas da cidade e nós, orgulhosos, marchávamos para todos verem. Todos os anos essa data era muito esperada. Antes esses temas, as principais datas comemorativas, eram todos estudados na sala para a gente saber como aconteceu cada um em particular (Janete, narrativa do ateliê).

É nesse âmbito de invenções e rupturas com a cultura de alfabetização ao modo da carta do ABC, cartilha e livro didático, que localizo a única produção textual com propósito social, finalidade comunicativa e com interlocutor real na escola, apreendida do conjunto das narrativas: a produção de cartões para as mães.

¹²¹ A coordenadora do programa Ana Maria Poppovic explicita pressupostos do ALFA condizentes com visão tecnicista da educação do ponto de vista das concepções e práticas de formação de professores centradas na cartilha. O programa destina-se a alunos pobres e professores despreparados. Tem em vista ensinar a ler, escrever e contar de modo a deixar algum legado se os alunos abandonarem a escola. Oferece ao professor dois cadernos, o do por que e o do como com 150 aulas ALFA. Os alunos recebem também cadernos de atividades. (POPPOVIC, 1977). Esse programa, organizado para três anos, ALFA 1, 2 e 3, era um completo desserviço, mas, considerando o período histórico em que foi elaborado, talvez tenha mais qualidade do que o atual Programa Alfa e Beto.

Essa escassez de eventos de escrita remete a um vazio pedagógico, para além das intermináveis cópias no caderno. Relações substantivas entre a aprendizagem da leitura e da escrita, tão comuns nas práticas sociais, não fazem parte das experiências de escolarização do grupo. Compoe-se, assim, alguns dos silêncios constitutivos dessas histórias, em face da dicotomia herdada e naturalizada entre ler e escrever (FERREIRO, 2001).

Em síntese, o descompasso da escola com as necessidades intelectuais e sociais dos alunos desvela a forte desconexão dessa instituição com os espaços-tempos-sujeitos, enquanto reedita a antiga discussão sobre a escola e vida ao modo de Furter (1973), problematizada do ponto de vista de “um humanismo que não se satisfaça [...] com as humanidades escolares ultrapassadas e antiquadas” (1973, p. 8). Nesse mesmo fluxo de reflexão, Ferreiro (2001) comenta esse estado de desacordo entre a cultura escolar e as transformações sociais no que tange à alfabetização, ao afirmar que “estamos diante de uma definição de alfabetização drasticamente diferente da anterior e, se não a assumimos, vamos contribuir para que a defasagem entre a escola e a realidade continue crescendo”. (FERREIRO, 2001, p. 128).

A segunda metade do século XX é coroada com as discussões sobre escolarização e métodos de alfabetização, largamente problematizadas em estudos contemporâneos (FERREIRO, 2001 e 2002; WEISZ, 2002 e 2009), na vertente das errâncias dos métodos silábicos, globais e mistos, os quais apontaram para modos de ler e de escrever que fazem os alunos se contentarem em ler como papagaios ou a adivinhar muito mais do que a ler (HÉBRARD, 2001). Desse enquadre, destaco a dupla insuficiência das técnicas utilizadas para garantir que os alunos aprendam a ler e também aprendam a utilizar sozinhos “e sem esforço uma leitura que se tornou instrumento invisível, mas onipresente em todas as outras aprendizagens” (HÉBRARD, 2001, p. 153-154).

Nesses sentidos, é preciso problematizar a definição de alfabetização na contemporaneidade para questionar a visão instrumental historicamente atribuída a essa aprendizagem. A inscrição dos estudantes nas culturas do escrito, desde os primeiros dias de escolarização, requer apropriações diversas de práticas sociais de leitura e escrita, nas quais deve inscrever o trabalho intelectual e cognitivo das crianças de construção do sistema de escrita alfabético.

Diante da infertilidade e da aridez das práticas pedagógicas na escola rural, apontadas na pesquisa, insurgem nas representações dos colaboradores “sentidos secretos” para a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na escola da vida.

4.3. Letramento informal: a escola “em torno do fogão à lenha”

O *corpus* da pesquisa evidencia implicações substantivas entre escrita e oralidade que serão tematizadas nessa seção, a partir de cenas de letramento em espaços não escolares. Tais implicações podem ser recuperadas nas palavras de Fabre (2011), ao caracterizar as práticas de letramento de uma comunidade francesa na segunda metade do século IX, na região de Sault: “uns leem, os outros escutam ou, ao menos, veem, mas todos se aproximam, bem ou mal, da escrita, todos a percebem e experimentam a sua presença” (FABRE, p. 203). Essa perspectiva de letramento questiona a visão clássica que toma o advento da escrita como um divisor de águas a partir do qual é legitimado um movimento evolutivo do pensamento selvagem, o da oralidade, à civilização (GOODY, 1977).

Contextualizo essa abordagem nos estudos de Graff (1994) que reconhece os efeitos da penetração da escrita, mas critica as históricas divisões entre culturas orais e letradas, nas investigações de Street (1995) que evidencia relações de coexistência e de trânsito contínuo entre esses dois modos de expressão. Situo, também, tais reflexões nos estudos de Galvão (2007) que sistematiza percursos das pesquisas sobre a temática e coloca em evidência a falência do quadro teórico hegemônico e as fertilidades de novos estudos, por apreenderem complexidades constitutivas dessas relações, até então reduzidas por um quadro valorativo positivista.

Das memórias docentes, emergem cenas de letramento que comunicam modos de ler e escrever que se inscrevem na vida social das gentes da roça, no final do século XX. Igrejas, ruas e residências assumem a função de agências de letramentos, a partir dos propósitos de entretenimento, educação religiosa e comunicação epistolar. São eventos de letramento múltiplos a partir dos quais é

possível apreender um conjunto de gestos de leitura e de escrita atravessado pela tradição oral.

Destacam-se, nesse enquadre, a leitura em voz alta e a oralização de textos memorizados como práticas de letramento recorrentes, ora a serviço do encantamento de leitores, ora a serviço da catequese, com a abordagem de textos religiosos. Segundo Lahire (1997, p 20), quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas pelos pais, ela capitaliza estruturas textuais que poderá recontextualizar em outros eventos de leitura e escrita. O *corpus* da pesquisa incorpora essa visão teórica e avança na direção de incluir cenas nas quais as histórias são contadas, a partir da tradição oral. Nesse sentido, podem ser apreendidos entre lugares na relação oral / escrito, nos quais reconheço a atuação de pais e avós analfabetos como agentes de letramento. Nesse sentido, é possível vislumbrar como práticas ancoradas na oralidade e na memorização em uma região de escolarização e difusão da escrita tardia (GALVAO, 2007, p.33), favorecem a incorporação de bens não herdados.

Nota-se, nas memórias docentes, o desprestígio da leitura íntima, silenciosa, tão em voga no século XVIII, como prática da elite francesa em acordo aos estudos de Chartier (2011). Móveis de luxo, a exemplo da chaise-longue ou espreguiçadeira, combinados com robes de nome curioso, leitora, adequados à leitura íntima no quarto ou no salão, e os muitos livros, são artefatos materiais que compunham esses cenários da leitura privada (CHARTIER, 2011, p 91).

Em territórios rurais, no quadro da pesquisa, o que prevalece é a leitura pública em redes de sociabilidades. São capturadas imagens de famílias e vizinhos reunidos ao redor do fogão à lenha, na varanda ao entardecer, em esteiras à luz do candeeiro, em noites enluaradas, participando de rituais de leitura, mediados por um ledor (FABRE, 2011) ou contador de histórias. Nesse cenário, evidenciam-se como artefatos da leitura o fogão à lenha, candeeiros, esteiras, e, às vezes, o livro.

A escrita, por sua vez, restringe-se, de modo geral, à produção epistolar, preponderantemente em situações de produção de texto oral com destino escrito, com a ajuda de um parente alfabetizado. Caracteriza-se, desse modo, uma apropriação da cultura escrita que privilegia a emergência de comunidade de leitores e a permanência do escriba como mensageiro rural, cujos poderes diferenciados

inspiraram projetos de letramento infantis, a exemplo da neta que desejava ser escriba da avó.

Contextualizo essa prática de produção de texto oral com destino escrito nos estudos da sociologia sobre a educação rural (MARTINS, 2005), para reinscrevê-la como prática de analfabetos de alto valor social. O autor (2005a), ao destacar a sabedoria do homem rural, testemunha que:

O camponês Manuel da Conceição “escreveu”, isto é, ditou um belo livro autobiográfico, *Essa Terra é Nossa*, um precioso documento sobre os seres humanos do mundo sertanejo. Outros, na cidade, não tão analfabetos, escreveram livros que se tornaram *best-sellers*, como é o caso de *Quarto de Despejo*, da favelada negra Carolina Maria de Jesus, traduzido em vários países. Muitos professores, muitos de nós, não teriam condições de escrever livros assim (MARTINS, 2005a, p. 32 e 33)..

De cartas a livros, é possível questionar o pressuposto naturalizado e ampliado em territórios rurais de que a pessoa analfabeta é um ignorante que passa a ser civilizado pela escolarização. Até que ela chegue, a pessoa fica no limbo, em uma zona esquecida, excluída do projeto civilizatório burguês.

No conjunto dos dados da pesquisa, redes de circulação da escrita são visibilizadas com os almanaques disponibilizados nas farmácias, com os romances e revistas de fotonovelas, portadores, na sua maioria, vindos de São Paulo, além de cartas familiares e a bíblia. Não há referência à existência, nas casas de família, das famosas enciclopédias, artefato simbólico de letramento, geralmente expostas em lugares ilustres da sala e quase nunca usadas. Esse parece ter sido um luxo inacessível para as famílias rurais.

Diante dos cenários pedagógico e familiar descritos, justifica-se o argumento de que o *letramento informal* emerge como categoria para compreender trajetórias da apropriação da cultura do escrito de professores rurais na infância, em redes de sociabilidade. Observa-se que, nessa abordagem retrospectiva tramada pelas/nas memórias sobre letramento, sentidos da alfabetização se misturam como os sentidos das culturas das gentes da roça. Dessa vez, sob o protagonismo das crianças, dos jovens e dos idosos, inclusive os analfabetos, é possível apreender a subversão de habitus da alfabetização escolar frente à emergência de letramentos ao modo da cultura rural, em torno da escrita epistolar e da leitura-espetáculo.

4.3.1. De carta em carta: São Paulo como lugar de destino

Estudos de Ribeiro (2010) referem-se ao uso de cartas no cotidiano de migrantes viventes em São Paulo que teimam em não perder as referências de seus lugares de origem e comunicam-se com as famílias por meio de uma escrevinhadora de cartas, Dora, na Central do Brasil. Capturada pela lentes do cinema¹²², a arte imita a vida. No quadro da pesquisa, flagrei práticas familiares de letramento justamente em torno do recebimento das cartas vindas de São Paulo. A leitura, a escrita e a oralidade colocam-se a serviço da produção de memórias familiares, cujos arquivos vão sendo compostos em tempos de longa duração.

Roche (2011, p.185) ao estudar práticas de escrita nas cidades francesas, reitera que a existência da correspondência privada nas classes populares, sobretudo com os temas relação amorosa, convívio familiar e cotidiano do trabalho. Assim, a escrita reveste-se do poder de anunciar eventos familiares, a exemplo de nascimentos, casamentos, mortes, contratações e dizer, sobretudo, da saudade.

Entre o recebimento da carta, a leitura e o envio da resposta, muitas mediações são realizadas nas quais se inscrevem maneiras de ler e de escrever contextualizadas. Apreendo, nesse sentido, eventos de letramentos. São projetos pessoais de aprendizagem, no marco das utopias familiares, que marcam os sentidos do letramento dos professores colaboradores, na infância. É o que assinala o excerto da narrativa de Sônia, ao rememorar a prática de escrita epistolar na infância, seus usos e sentidos:

Eu, quando criança tinha muito vontade de aprender escrever e ler para poder escrever cartas para minha mãe e outros familiares. Como a minha mãe faleceu muito cedo, passei a escrever ou tentar escrever cartas para meus tios e a patrões da minha irmã. Nelas pedia material escolar. Assim, durante algum tempo recebi cadernos, lápis borracha e gibis. Todos os materiais foram importantíssimos, mas os gibis foram excepcionais; passava noites e noites lendo-os (Sônia, narrativa do ateliê).

Comunicar-se com parentes em São Paulo e solicitar material escolar confere à escrita de Sônia um caráter pragmático e urgente, ao tempo em que garante a condição didática essencial para se aprender a produzir texto de verdade:

¹²² Central do Brasil, filme lançado em 1998, foi premiado internacionalmente, com a direção de Walter Salles. Tem como protagonistas a atriz Fernanda Monte Negro e o ator Vinicius de Oliveira, engraxate selecionado nas ruas do Rio de Janeiro.

escrever para um interlocutor real com uma importante finalidade comunicativa. Importante ressaltar o destaque feito por Sônia da indissociável relação entre atos de leitura e de escrita nessa prática de letramento, o que aproxima a docente da posição teórica defendida em estudos contemporâneos (LERNER, 2002 e CASTEDO E MOLINARI, 2008).

Escrever com uma finalidade e vê-la alcançada, como assinala Sônia ao ter os gibis nas mãos, é uma experiência fundante para a formação do escritor. “Sei mesmo escrever”! A escola precisa assumir esse desafio, o de ensinar a escrever de verdade, não somente porque a situação didática garante os parâmetros da situação comunicativa – saber para que, para quem e o que escrever. Não somente porque, ao final do ciclo de trabalho, os alunos publicarão um produto final. Por isso tudo, mas, sobretudo, pelo fato de os estudantes poderem depor, a partir também de suas próprias perspectivas e subjetividades sobre o que aprenderam, sobre como aprenderam e sobre o que ficou por aprender, como horizonte de expectativas de novas aprendizagens.

Memórias de Ilzalúcia e Sônia parafraseiam a bela história “De carta em carta”¹²³, de Ana Maria Machado (2002), sobre a relação de amor entre um avô e um neto mediada pela atuação de um escriba. O primeiro excerto das memórias de Ilzalúcia apresenta a neta e a avó enoveladas pelas tramas de amor familiar:

Há uma situação que me marcou muito e até hoje eu me emociono quando lembro. Eu queria aprender a ler e escrever para escrever carta para minha avó. Ela tinha muitos parentes em São Paulo e sempre recebia cartas e respondia. A única pessoa da família que escrevia era a minha professora que era também neta dela. Mas a minha dinda às vezes reclamava porque minha vó mandava dizer muita coisa.

Desta forma, quando minha dinda lia uma carta de minha avó e depois guardava, eu pegava, entrava para o quarto e tentava ler, lembrando do que ela leu na carta.

Tempos depois, eu tentei escrever uma carta para minha avó mandar para o filho dela. Ela ia falando e eu ia escrevendo. A minha dinda leu a carta e falou que estava boa. A partir deste dia quem escrevia e lia as cartas para minha avó era eu (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Essas cenas comovem ao compartilharem conspirações que cruzam necessidades e desejos como componentes do projeto pessoal de aprender a ler e a

¹²³ Em 2002, a obra ganhou o prêmio Ofélia Fontes – o melhor para crianças. Interessa ainda destacar que essa história possibilita um novo encontro com o letramento informal e o distanciamento escolar da vida.

escrever. Aprender a ler lendo¹²⁴, a partir da memorização do texto, foi a estratégia construída pela estudante para avançar nos conhecimentos sobre a leitura e cumprir os seus propósitos mais caros e secretos. A escuta da leitura em voz alta da carta por um adulto alfabetizado, garantiu a importante condição didática para ler quando não se sabe: saber o que está escrito para buscar onde está escrito, no esforço de estabelecer relações entre segmentos da fala e segmentos escritos (CASTEDO e MOLINARI, 2008). Dessa forma, em contraste com as práticas escolares, Ilzalúcia, em casa, fugiu da decifração e da sonorização de letras, coordenando estratégias de antecipação e verificação.

A existência de propósitos sociais vinculados à aprendizagem da língua materna, bem como o desenvolvimento progressivo da autonomia leitora e escritora da aluna, conferem a essa cena de letramento na roça, lugar de prática indutora de currículos alternativos, a partir da qual é possível derivar princípios para práticas de alfabetização na escola. O primeiro é a rede de colaboração em torno da realização da tarefa: uma avó que dita, uma neta que escreve, uma tia que ajuda a revisar, para enfim cumprir uma necessidade real de comunicação, cena que questiona frontalmente a hegemonia do trabalho individual ainda recorrente nas escolas brasileiras.

O segundo é a atenção à progressão das aprendizagens do estudante: a tarefa que inicialmente Ilzalúcia somente consegue realizar com muita ajuda, ao longo do tempo, vai sendo desenvolvida com menos ajuda, ao ponto de tornar-se a escriba oficial da família. O enfrentamento do fenômeno defasagem idade série, herança da “escola para todos”, do século XX, precisará invariavelmente incluir essa nova lógica de gestão das aprendizagens dos estudantes e do currículo escolar: a progressão como critério didático para a organização do currículo dos anos iniciais, ao lado da diversidade e continuidade. Dito de outra forma, toca-se na garantia do inalienável direito de todas as crianças aprenderem na escola, questão em aberto na contemporaneidade, e que na escola rural assume feições mais problemáticas.

No conjunto dos depoimentos, esse panorama realça o sentido da leitura e de escrita como práticas sociais, conteúdo a ser assumido na centralidade nas práticas de alfabetização. No enquadre da pesquisa, as escolas rurais não souberam imitar a vida, pois cartas não foram encontradas na sala de aula.

¹²⁴ Ler para aprender a ler é uma das situações fundamentais das práticas de alfabetização, largamente estudada pela literatura de referência contemporânea (CASTEDO & MOLINARI, 2008).

4.3.2 Noites enluaradas na roça: hora de histórias

No ateliê biográfico, os professores escreveram cartões de natal para homenagear personagens que marcaram suas histórias de letramento. Janete e Sônia inventam, em suas narrativas, noites enluaradas na roça:

Célia,
Obrigada por você ter despertado em mim o gosto pela leitura.
Me lembro como se fosse hoje das leituras de história em cordéis, sob a luz do candeeiro, na casa de enchimento, lembra? Eu, então, com seis anos. Quando entrei na escola já tinha um repertório enorme de histórias. Graças a você minha querida irmã. Eu lhe desejo um feliz Natal e um próximo, ano cheio de leituras.
Janete

Querido avô Alberto,
Neste Natal venho lhe agradecer pelos momentos prazerosos de recontos de histórias que tive.
Recordo-me com muita saudade. Todos os netos reunidos e ouvindo atentamente você, um excelente narrador, que no final de cada história nos introduzia na mesma com seu jeito envolvente.
Esses momentos foram fundamentais para eu aprender a gostar de ler e até hoje procuro nos livros as versões que narrava para nós.
Muito obrigada.
Abraços de sua neta

Sônia Lima

As professoras ensinam que há algo errado com a tradição burguesa que desqualifica as comunidades rurais como portadoras de saberes. Sugerem que há algo de equivocado com a pedagogia que relaciona tradição oral com baixo letramento.

Histórias de assombração, contos populares, de aventura, cordel, são os gêneros e subgêneros textuais citados pelas depoentes no *corpus* da pesquisa, cuja escuta confere às lembranças docentes sabores de poesia.

Entre tarefas escolares mecânicas e descontextualizadas durante o dia, as noites entrecem experiências familiares de letramento que revitalizam o sentido da escolarização, tramado nas/pelas representações dos professores. O excerto do texto memorialístico da professora Janete denota sentidos cruzados em uma construção sincrônica de si, de zonas de iletrismo a percursos de letramento:

Graças a Deus, mesmo com as dificuldades da vida, na nossa casa à noite, todos os dias, tinha leitura de história em cordel, lida por minha irmã Célia que já era quase formada. Ela nos sentava em uma esteira e, sob a luz do candeeiro, nos fazia viajar pelas lindas histórias que contava. Todos a elogiavam, pois ela rimava como ninguém. Depois meu pai começava a contar as suas histórias antigas de assombração engraçadas, já que não tínhamos rádio e televisão naquela época. O pôr do sol, para mim, era esperado com grandes expectativas, pois depois do banho e da janta em família começava esse momento tão precioso para mim (Janete, narrativa do ateliê).

Como indica a voz de Janete, vidas do povo da roça mostram contornos peculiares de biografias familiares que, seja pela leitura por um adulto alfabetizado, mais incomum, seja pela contação de histórias por um pai analfabeto, forjam o letramento literário e mobilizam dimensões pessoais e intelectuais para o encontro com a cultura escrita, com mediação. Reconheço, nessas cenas, a sabedoria do homem rural que, em noites enluaradas, forja, em redes de sociabilidade, a figura do narrador como tematizada por Benjamin (1994). A partir dos sentidos construídos pelas professoras sobre seus encontros com narradores inesquecíveis, é possível pensar em outros modos de se reinventar as cidades como lugares de encontros e de memórias.

A escuta de causos e de histórias contadas pelos mais velhos parece compor rituais iniciáticos rumo ao letramento, como indica o excerto das narrativas de Sônia e Wilma:

O mais marcante mesmo desses momentos de nossa convivência foram aqueles em que meu avô, naquela época em que não havia energia elétrica, se reunia com todos os netos ao redor do fogão a lenha, à luz do candeeiro e recontava histórias ou causos, como ele próprio falava, de Pedro Malazarte, sobre a visita de Jesus, entre outras.

A criança ficava de olhos arregalados e atenta, pois meu avô era um excelente contador de história que conseguia prender a atenção de todos. Ao final de cada história ele dava um jeito de incluir a criança na narrativa. Quanta saudade daqueles momentos.

Passei a procurar nos livros essas histórias e lê-las. Atualmente procuro fazer, assim como meu avô, levar histórias de forma prazerosa para meus alunos e prender a atenção de todos (Sônia, narrativa do ateliê).

Histórias, não me lembro se o professor lia, mas em casa minha mãe, meu pai e a vizinha, à noite, sentávamos na frente da casa e aí sim era hora das histórias. As histórias eram contadas. Umas de assombração, outras de aventura. Tinha história que eu queria aprender, então pedia para contar várias vezes até aprender a contar (Wilma, narrativa do ateliê).

Depreendo de tais memórias que a tradição oral, reconhecida como característica de culturas iletradas e indicadora do baixo letramento das famílias, compõe de modo profícuo os letramentos rurais.

No conjunto dos dados da pesquisa, apreende-se que o progressivo ingresso das professoras na cultura escrita parece ter, na sua gênese, alguma fusão entre a forte tradição oral que caracteriza a cultura local e linguagem que se escreve. Contadores de histórias fantásticos nas vozes de pais, avós, mães e tias - quase nunca professoras¹²⁵ – são apresentados como agentes de letramento nesses territórios. O macaco e a onça, A Gata Borralheira, As histórias de Pedro Malazarte, são obras eternizadas nesses relatos.

4..3.3. Ler para uma audiência em rituais religiosos

O Fogão a lenha, mais uma vez, é artefato de letramento nas memórias docentes. Espaço-tempo de eventos de letramento, como se fora um palco no qual o palestrante acomoda-se de modo diferenciado para ser o centro das atenções de uma audiência. “O lugar do leitor é sempre o mais iluminado; contra o fogo, a noite, ou no vão da janela quando há sol [...]. Portanto, todo grande leitor parece habitado por aquilo que decifra com os olhos e a voz, enquanto o corpo está rígido” (FABRE, 2011, p. 206). Essa é a história contada por Zélia sobre letramentos na roça, no âmbito de rituais religiosos no excerto da narrativa abaixo.

Na minha história passaram pessoas que contribuíram muito na minha formação de boa leitora. A minha querida avó, que hoje não se encontra mais entre nós, foi uma das pessoas que me deu oportunidade de demonstrar meu potencial e cada dia mais aperfeiçoar a leitura. Ela era pouco letrada, lia a Bíblia diariamente, mas uma leitura silenciosa, muitas vezes acompanhando as mesmas pelas missas transmitidas pela Rede Vida e TV Canção Nova [...] Morava bem pertinho da minha casa e era muito católica. Todos os dias ela reunia a família para juntos rezar o terço de Nossa Senhora das Graças. Eu, muito esperta, queria mostrar para todos o quanto eu lia bem. Pegava o livrinho para, assim, anunciar os mistérios do terço e, a cada ave-maria, lia um pequeno texto seguindo o roteiro daquele livro. Ah! Como me sentia feliz! Eu era tão pequeninha em cima daquele fogão de lenha lendo para todos (Zélia, narrativa do ateliê).

¹²⁵ A presença de professoras como ledoras tem aparição episódica nas memórias de Eliete e de Ilzalúcia.

Encontros intergeracionais com a escrita marcam essas práticas de letramento nessa comunidade. Fazem-se presente três gerações para rezar o terço de Nossa Senhora das Graças. Ler silenciosamente, ler em público, recitar textos memorizados, escutar a leitura de textos escritos, ou ainda ler para relacionar segmentos falados na televisão e os escritos na bíblia, remontam gestos de leitura, e indicam formas contextualizadas e plurais de apropriação da cultura escrita¹²⁶.

Por fim, destaco a única imagem de professora que, fora da escola, subverte a cultura escolar vigente, forjada nas/pelas memórias de Antonia. De nome Maria, a docente parece momentaneamente incomodar-se com o *habitus* da escola tradicional e propõe a Antonia, que enfrenta dificuldades, a leitura na igreja. Essas são invenções são relatadas no excerto na narrativa que se segue.

Maria, minha professora, não sabe, mas ela usou uma estratégia que foi a peça que estava faltando. Passou a reunir todos os alunos acima de dez anos para participar das celebrações da igreja. Eu já sabia ler, mas não tinha coragem de ler em público, a leitura feita por minha amiga Milza era tocante, dava-me vontade de ler também. Até que um dia a professora entregou um folheto para mim e disse " Você vai preparar em casa uma leitura para ler amanhã a noite na celebração", então Milza falou " Escolhe a leitura menor e treina varias vezes que você vai conseguir". Chegou a hora, eu estava com receio, tremi um pouco, mas consegui ler. Fiquei muito feliz. Deste dia em diante, fui perdendo cada vez mais a timidez, não foi fácil mais consegui (Antonia, narrativa do ateliê).

Em torno dessa tarefa reúnem-se propósitos sociais e propósitos didáticos suficientes para a emergência de uma leitora confirmada (HÉBRARD, 2007). A certeza de que a incompletude da tarefa poderá comprometer a catequese de uma audiência e o reconhecimento de que assume lugar de leitora importante, são contornos da tarefa suficientes para animar a aluna a ensaiar, a arriscar e confiar na sua própria capacidade de aprender. São condições como essas que podem, progressivamente, concorrer para o desenvolvimento da autonomia leitora e escritora na escola (LERNER, 2010).

No conjunto das análises tecidas até aqui, retomo desse capítulo duas considerações no intuito de destacá-las como indutores de políticas públicas e de

¹²⁶ Aprofundamentos dessa temática podem ser realizados a partir dos estudos de Silva e Galvão (2007) ao investigarem a influência de práticas religiosas pentecostais na inserção dos membros dessa igreja na cultura escrita. Pesquisa de Souza (2007) nessa mesma vertente analisa o processo de deslocamento vivido por rezadeiras e benzendeiras com a entrada sistemática da escrita nas missas, com o folheto dominical.

programas de formação de leitores e escritores. Por um lado, a força das redes de sociabilidade para a alfabetização e por outro a importância da difusão da escrita em territórios rurais.

É fecunda, sobremaneira, a emergência, nesse território, de redes de sociabilidade como espaço-tempo de letramento informal. Convergente com essa visão, Hebrád (2009) sublinha a função das rodas de leitura como possibilidade de se recuperar redes de sociabilidade perdidas na contemporaneidade. Essa mesma perspectiva é apresentada nos estudos de Colomer (2007) ao afirmar que uma das entradas mais fecundas para mobilizar novos leitores é a de *ler com outros*. Desse modo essa “tecnologia” pode ser útil para pensar políticas e programas de promoção da alfabetização¹²⁷. Essas redes construídas em torno da tradição oral e da escuta de textos escritos parecem marcar o corpo dos professores, como prefácio do encantamento pelos livros cuja posse e usufruto não são garantidos no ciclo da infância.

A ausência de circulação de material escrito na roça é a temática instaurada pelas memórias da professora Janete, cuja experiência é marcada pela tensão entre a necessidade de ler para atualizar-se e a ausência absoluta na comunidade do jornal impresso. Essa cena é revelada no excerto da narrativa abaixo:

Quando já estava no final das séries iniciais tudo que via pela frente que tinha letras, eu lia. Já esperava minha mãe chegar da feira para pegar o recorte de jornal que vinha enrolado na barra de sabão para ler, pois naquela época, na zona rural, não tinha muito que ler pelo fato dos livros serem muito caros e precários para a gente da roça. Quando eu lia as notícias dos recortes de jornais eu achava muito interessante, pois eu não imaginava que poderia existir um lugar mais evoluído do que o que eu vivia. O recorte de jornal me proporcionava esse conhecimento sobre novelas, acontecimentos e esportes. Pena que quando eu já estava curiosa lendo a notícia, ela era interrompida bruscamente, devido o jornal estar cortado justamente na informação mais interessante e não ter como dar continuidade a leitura. Eu não ficava muito satisfeita com a minha leitura de recortes de jornais, por não ter acesso ao um jornal completo. Pena que na escola não era proporcionado momentos como esses de informações e descontração (Janete).

¹²⁷ Nesse sentido, são elucidativos os estudos de Serra (2003) sobre a ineficácia de campanhas de promoção da leitura no Brasil, quando os livros chegam às escolas, mas não há um projeto educativo local. Destaca a importância do Programa Sala de Leitura, implantado na década de 80, que, embora tenha tido o mérito distribuir durante onze anos livros de literatura às escolas, “não procurou valorizar a ideia de biblioteca como espaço público de leitura”. (SERRA, 2003. p. 77). Estudos realizados sobre o Programa Literatura em Minha Casa (COPES, 2007) convergem com essa análise ao apontar clivagens entre intenções e realidades, destacando a pouca visibilidade do Programa na escola e na comunidade.

Nessa história, a feira livre é reinventada como fonte de desejo de ler, quando se pode constatar a sagacidade da leitora diante do papel de enrolar sabão, as condições insólitas e a permanência de um projeto civilizatório de ausências, devastador para o mundo rural. Escritas autobiográficas sobre memórias de letramento permitem aproximar as narrativas de Janete às histórias de leitura de Alberto Manguel, do ponto de vista do estatuto do livro na contemporaneidade e dos desejos do leitor, seja na roça, seja na cidade. Manguel relata que:

depois que aprendi a ler minhas letras, li de tudo: livros, mas também notícias, anúncios, os tipos pequenos no verso da passagem do bonde, letras jogadas no lixo, jornais velhos apanhados sob o banco do parque, grafites, a contracapa das revistas de outros passageiros no ônibus. Quando fiquei sabendo que Cervantes, em seu apego à leitura, lia até os pedaços de papel rasgado na rua, entendi exatamente que impulso levava a isso. Essa adoração do livro (em pergaminho, em papel ou na tela) é um dos alicerces de uma sociedade letrada (MANGUEL, 1997, p. 20).

Nesse conjunto de confissões, Janete e Manguel fazem pensar sobre as necessidades múltiplas dos alunos, pois, “de uma perspectiva construtivista, as crianças precisam nadar na cultura, na Internet, na arte, em todas as áreas do conhecimento, em todas as linguagens, em todas as possibilidades” (WEISZ, 2009, p. 51). É desse ponto de vista que Weisz acentua a importância das práticas pedagógicas com jornal na alfabetização inicial e amplifica sentidos da expressão encantada de Janete frente à descoberta do mundo via o jornal: “eu não imaginava que poderia existir um lugar mais evoluído do que o que eu vivia”. A feira reinventa-se como fonte de letramento ainda para ela, mesmo que sob a forma de pedaços de notícias.

Sublinha-se, por todos esses motivos, a importância da ampliação do acesso à cultura escrita na sua rica diversificação e tipificações nas escolas rurais. Essa visão é enriquecida pela tematização realizada por Chartier, Clesse e Hébrard (2002) sobre suportes materiais de leitura, ao afirmarem que:

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto fixado em letras, não é “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. (CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 2002, pp. 61 e 62).

Tomo essa perspectiva para dizer das condições institucionais a serem garantidas para o letramento dos estudantes de escolas rurais. Sublinha-se a escassez de portadores textuais na escola e fora dela, e as implicações pedagógicas para as práticas de letramento decorrentes dessa realidade restritiva. Reflexões dessa ordem parecem encontrar ressonância nas narrativas da professora Janete que reborda essa reflexão ao reclamar: “precisava do jornal inteiro”. Essa reivindicação coloca em evidência outras dimensões dessa questão, cujos contornos remetem a tensionamentos políticos ao reconhecer o acesso a materiais escritos como direito subtraído dos estudantes e das comunidades rurais.

Busco com Hébrard (2009), resguardar rede de sentidos de uma escola construída em torno da biblioteca a exemplo do que narram Janete e Zélia. O autor cita a circular de 1860 que justifica a criação da primeira rede de bibliotecas populares na França, no segundo império:

A aquisição de uma biblioteca é o ponto de partida para a concretização de um pensamento que, há muito tempo, foi objeto dos mais legítimos esforços. Dotar as populações trabalhadoras de um acervo de obras interessantes e úteis é uma necessidade que, a cada dia, faz-se sentir mais seriamente. Uma vasta organização de bibliotecas municipais responderia a esse objetivo, mas essa organização apresenta dificuldades que apenas a cooperação de múltiplos desejos e sacrifícios permitira resolver completamente (HÉBRARD, 2009, p.9).

Reitero essa assertiva e a localizo no âmbito das carências de bibliotecas em territórios rurais. Pelo viés da luta política e de reinvenções pedagógicas, utopias delineiam cenários de futuro para a escola rural, cujas cenas de letramento reúnam avós, pais, filhos e toda a comunidade rural em torno de livros, dessa vez, como herdeiros de bibliotecas. Leituras intensivas e fragmentadas, literárias e informativas, em grupos e privadas, de fruição e de informação, poderão, assim, ser realizadas ao sabor dos direitos inalienáveis do leitor, como propõe Daniel Pennac (1993): o direito de não ler, de pular as páginas, de não terminar de ler o livro, de reler, de ler não importa o quê, direito ao “bovarysimo”, direito de ler não importa onde, direito de “colher aqui e acolá”, de ler em voz alta, de se calar.

Em suma, nesse capítulo apreendi, do conjunto das memórias de letramento, fragmentos de vida de professores, a partir dos sentidos ontológicos da escolarização para as famílias, das experiências de escolarização de cunho eminentemente tradicional, e dos modos como a comunidade forja redes de

sociabilidades e realiza práticas singulares de letramento. No cruzamento dessas três entradas, emerge um dos argumentos da tese de que é pelo letramento informal que os professores, na infância, inscrevem-se na cultura do escrito, reinventada pela tradição oral, e aproximam-se do banquete das letras. Sobre possíveis caminhos para essa escola descontextualizada, como já anunciado na abertura do capítulo, “será necessário que aprendamos a formar de modo diferente os ‘novos leitores’ do século XXI” (HÉBRARD, 2010, p. 6).

Para ampliar sentidos dessa discussão e introduzir o capítulo 5, recontextualizo esse argumento no cenário epistemológico, teórico e metodológico da investigação, que visa apreender representações docentes sobre memórias de letramento e de práticas pedagógicas, haja vista possíveis relações e implicações entre elas. Nesse capítulo, amplio a escuta aos professores a partir de relatos pedagógicos.



Imagem 3: Visita ao Memorial dos Pires I, povoado do Riacho do Mel – Iraquara-BA
Fonte: Acervo de Ilzalúcia Oliveira - 2012

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RURAIS: a Pedagogia da Esperança

Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Que eu queria ser fraseador.

Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão insistiu: - "Mas se fraseador não bota alimento em casa, nós temos de botar uma enxada na mão desse menino prá ele deixar de variar". A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

Manoel de Barros (2003, p. VIII)

Esse capítulo tem como objetivo apreender concepções, saberes e práticas de professores para formar leitores e escritores em escolas rurais, a partir da análise interpretativa de relatos pedagógicos, na qual se integram ressonâncias das memórias de letramento.

Se para irem à escola nas décadas de 70 e 80, as comunidades rurais dispunham apenas da estrada e do sonho como tematizado no capítulo 3, nas representações docentes sobre as histórias pedagógicas, a estrada insurge como espaço-tempo de aprendizagem escolar. Os docentes tramam escolas itinerantes e abrem trilhas pedagógicas no território rural visando à apropriação de conhecimentos prudentes para uma vida decente (SOUZA, 2004). Nesse sentido, propõem práticas de letramento como saber compósito e político, ao articular conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, como base de um conhecimento escolar contextualizado e significativo, à escala da vida.

Esse design pedagógico rural tensiona a concepção de escola como instituição fundada na sua constituição material, bem como a visão desprestigiada do território rural como espaço de atraso, destituído de bens culturais. Para apreender a particularidade desse arranjo, cunho o conceito de *comunidade-escola rural* apoiada na compreensão da escola como território educativo (CANÁRIO, 2004) e do território rural como espaço-tempo portador de culturas, cujas populações são “herdeiras de complexas tradições, de uma cultura rica e abrangente, de valores centrados fortemente na concepção de pessoa” (MARTINS, 2004, p.30).

Como prefácio das tramas de letramento escolar, tematizadas nesse capítulo, retomo vestígios do ateliê da pesquisa e abordo brevemente questões metodológicas para, a seguir, apresentar, de fato, a organização do capítulo de modo a conduzir o leitor nas trilhas pedagógicas, atento aos sujeitos da pesquisa.

Nove relatos pedagógicos de professores do município de Iraquara são tomados como fontes da pesquisa e compõem um *corpus* cuja envergadura convocou-me a, como pesquisadora, construir e ocupar múltiplos lugares de leitora, fundada nos aportes da teoria interpretativa hermenêutica (RICOEUR, 1976). Para melhor apresentar tais lugares e meus deslocamentos intelectuais e intersubjetivos, recorro à imagem de navegadora, em travessia, buscando entrever “a terceira

margem do rio”, ao modo de Guimarães Rosa¹²⁸, na parceria com os docentes coautores desta pesquisa.

Nessas experiências, construo e aproprio-me de estratégias e dispositivos de interpretação das narrativas docentes com os quais subo o leito do rio. Acurio sensibilidades a eventos e acontecimentos e mantenho a curiosidade epistemológica em vista de apreender movimentos e saberes dos professores quando formam leitores e escritores, a partir das próprias memórias de letramento. Entre tradições e subversões, nessa análise, tomo como conceitos operativos permanências/impermanências, deslocamentos/transformações / ambivalências, apropriações intermediárias, realinhamentos e reconfigurações.

Para promover essa interpretação, realizei dois movimentos distintos e complementares, o de estranhamento e o de imersão¹²⁹ para, enfim, estabelecer um diálogo possível com os professores e suas práticas pedagógicas. Nesse diálogo, foi essencial não perder de vista os lugares de origem desses docentes e seus deslocamentos, reconhecendo no conjunto das fontes da pesquisa – memórias de letramento e relatos pedagógicos - fluxos existenciais, nos quais é possível vislumbrar vidas de professores alfabetizadores.

Em síntese, nessa navegação, guiei-me pela questão e objetivos da investigação, porém sem baixar as vistas aos acontecimentos no campo empírico. Ante a submissão devida às trilhas da investigação, visando ao rigor necessário da pesquisa acadêmica, há que se contratar a subversão sensível às emergências constitutivas da aventura da pesquisa-formação.

Entre memórias de letramento e relatos pedagógicos, o conjunto dos dados da pesquisa conforma a tese de que os professores deslocam-se dos modelos pedagógicos tradicionais que testemunharam nas experiências de escolarização, fiadas por práticas de alfabetização tradicionais. Do campo empírico da pesquisa, emerge o conceito de *letramento emancipatório*, cunhado nas representações docentes sobre práticas de letramento, nas quais as crianças leem o mundo para escrever a vida. É nesse enquadre que se inscreve a invenção de um conjunto de novos habitus e táticas docentes na perspectiva da invenção pedagógica, em favor da formação de leitores e escritores em territórios rurais.

¹²⁸ Faço nessa construção referência ao conto “A terceira margem do rio”, por identificar-me com a metáfora da busca por dimensões e conhecimentos que não estão dados.

¹²⁹ Estranhar as narrativas para enfrentar o risco da sacralização e imergir nelas para não perdê-las.

Assumo de pronto que, com esse constructo, a minha intenção é mais apreender alguns sentidos e significados singulares das práticas pedagógicas em funcionamento em escolas rurais de Iraquara, e menos tentar inaugurar um novo “sub gênero” do letramento, entre tantas denominações já cunhadas por notáveis especialistas da área da linguística. Letramento informal, escolar, pedagógico, tecnológico, científico e matemático, são algumas dessas construções (MARCUSCHI, 2000/2001; KLEIMAN, 1995 e 2007; ROJO, 2001, 2000).

O conjunto dos dados da pesquisa remete à reflexão para um campo tensionado, pois o letramento apresenta-se como um fenômeno complexo e multifacetado, cujos estudos, desde a década de 70, conformam um terreno escorregadio. Conceitos de letramento somente se legitimam se construídos como modelos históricos e datados, frente às pluralidades culturais, os diferentes modos de produção da vida na contemporaneidade e a multiplicidade das culturas do escrito.

Do campo dos novos estudos do letramento¹³⁰ (STREET, 1995), tomo as formulações de modelo autônomo e ideológico para, a partir deles, aproximar-me de algumas especificidades do letramento emancipatório e discutir como ele encarna movimentos pedagógicos e didáticos dos professores cunhados nos relatos pedagógicos.

O *corpus* da pesquisa indica que os professores rompem com a visão instrumental da leitura e da escrita, cuja feição remetia a habilidades neutras; questionam a dicotomia clássica oral / escrito, que gera exclusão de comunidades de culturas populares; e desmantelam o estatuto de atividades estandardizadas e individuais. Desse modo, transgridem o modelo autônomo que caracterizou as próprias experiências de escolarização, e incorporam nos habitus e táticas o modelo ideológico. As propostas didáticas narradas por eles abordam a leitura e a escrita como práticas sociais na vertente das ideologias e das estruturas de poder da sociedade rural, em uma abordagem ecológica da leitura, escrita e oralidade.

¹³⁰ Segundo Terra (2013, p. 33), “os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990 como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos na época: (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de “paradigma da autonomia””.

Ao assumirem como conteúdos de ensino e de aprendizagem modos de ler e de escrever em comunidades com escolarização e difusão da escrita tardia, além de alterações substantivas no estatuto das atividades e no contrato didático na sala de aula, os professores parecem favorecer deslocamentos cognitivos, intelectuais, existenciais, estéticos, éticos, políticos, que alcançam os alunos à escala da vida. Insurgem irrupções que podem remodelar horizontes iniciais dos discentes, com a incorporação de novas visões do mundo e de si. As práticas de letramento parecem pactuar em favor da emergência de conhecimentos encantados (SANTOS, 2004, p. 53), essencialmente comprometidos com algum sinal de emancipação. Nesse sentido, letramentos insurgem nas escolas rurais como práticas sociais com acentuado cunho estético, político e humanitário.

Desse lugar, incorporo a emancipação, a partir dos estudos de Paulo Freire (1996, 1992) e de Boaventura de Souza Santos (2007), como categoria de análise e, a partir dela, reconheço nessas práticas a atuação de alunos na comunidade-escola rural como sujeitos protagonistas inseridos em redes de sociabilidades. *Ser mais* (humanização e liberdade), *radicalização* (utopia e transformação social) e *diálogo* (consciência e palavra) são pilares da emancipação em Freire, cunhados por Decker (2010, p. 93), ao estudar a emancipação como conceito fundante no pensamento desse autor, os quais tomo para apreender tramas do letramento escolar emergente do campo empírico. Para aportar essa ideia de letramento como conhecimento prudente, para a condição humana, identifico em Santos (2007, p. 4) a emancipação ancorada em outras lógicas: da racionalidade estético-expressiva das artes e literatura; da racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e tecnologia; e da racionalidade moral-prática da ética e do direito (Santos, 2007, p.4).

Por esse enquadre, apreendo e tematizo as práticas de letramento das escolas de Iraquara, que se tramam pelo enovelamento de sentidos culturais e existenciais das gentes da roça e avançam na direção de práticas inspiradoras de currículos contextualizados para a educação de modo geral.

Anuncio, então, que, do cruzamento das histórias sobre como esses sujeitos aprenderam a ler e a escrever e sobre como ensinam, emerge o argumento central da tese de que estão em marcha em escolas rurais de Iraquara pequenas revoluções assentadas na permanência/premência da luta pela vida decente na vertente da educação pública, pelos vieses pedagógico e didático do letramento

escolar emancipatório. Nessa direção, reconheço, como Lerner (2002), a didática da alfabetização, da leitura e da escrita, apropriada pelos professores colaboradores, como estratégia de luta em favor do letramento da população rural e, nesse sentido, reitero o seu caráter de conhecimento eminentemente político.

Para contar essas histórias pedagógicas consubstanciadas no letramento emancipatório, organizo o texto em três tempos entrelaçados. No primeiro, *Álbuns de escolas rurais: os relatos pedagógicos*, caracterizo, de modo geral, os relatos e tomo, como dimensões basilares das práticas pedagógicas, a prática educativa como trabalho colaborativo, a comunidade-escola rural e projetos como tecnologias de letramento. No segundo, *Retratos de escolas rurais e tramas de letramentos*, analiso as propostas didáticas em duas entradas integradas - projetos de letramento literário e de investigação – para tematizar especificidades dos arranjos didáticos, a partir da intervenção docente e das aprendizagens dos estudantes. Destacam-se, nessa seção, modalidades de leitura e escrita. No terceiro tempo, *Horizontes e imagens do futuro presente*, finalizo o capítulo com a projeção de cenários de futuro, a partir dos quais tematizo desafios e novos horizontes para o trabalho docente.

5.1. Álbuns da educação rural: os relatos pedagógicos

Na sala do ateliê da pesquisa, os professores reinventaram cenas pedagógicas de letramento. Tomaram a palavra para dizerem de experiências docentes significativas por meio da produção de relatos pedagógicos. Essa produção foi realizada de modo colaborativo em sessões individuais, rodas de apreciação e revisões entre pares com a existência de um leitor presumido, haja vista o projeto de publicação dos relatos em formato de livro, o que animou e regulou as sessões de escrita.

Ao longo de oito meses, os professores lançaram mão de estratégias de ativação da memória, por meio de narrativas orais e pesquisas em documentos escolares, e, subvertendo a tradicional solidão e dimensão privada do trabalho docente, escreveram relatos pedagógicos. Nesse enquadre, importa menos o que os docentes realizaram efetivamente na sala de aula e mais as representações que têm desse trabalho e como as forjam, tendo em vista modos de ensino em termos de um conjunto de habitus e de aprendizagem da leitura e da escrita, no âmbito de processos de explicitação de saberes, de objetivação de saberes subjetivados. O

quadro 12¹³¹ caracteriza os nove relatos pedagógicos¹³² produzidos no ateliê biográfico.

Quadro 12 – Caracterização dos relatos pedagógicos

Professor	Série / ano	Relato pedagógico	Descrição
Adriano Sá Teles	5º ano 2011	Projeto “Conhecendo as belezas da Chapada”.	Estudo sobre aspectos histórico, cultural e econômico da região da Chapada Diamantina. Aborda a seleção de fontes de estudo, estudo de textos, pesquisa de campo e produção de textos expositivos. Evidencia relações entre letramento e conhecimento do território rural e cidadania.
Ana Lúcia Oliveira	4º ano 2012	Projeto “Conte mais um – contos de esperteza”	Proposta de reescrita de contos de esperteza, visando ao ensino e aprendizagem de comportamentos leitores e escritores vinculados ao planejamento, textualização e revisão textual. Coloca em relevo o letramento literário na perspectiva da produção textual, leitura e análise linguística.
Antonia Ribeiro dos Anjos	Multisseriada 2012	Projeto “Aprendendo sobre as frutas nativas da região”	Estudo sobre frutas nativas da região em consonância com a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatou de estudos de textos, entrevistas, pesquisa de campo e produção de texto expositivo. Evidencia relações entre letramento e consciência ecológica.
Eliete Teles	4º ano 2012	Projeto “Contos de assombração”	Proposta de reescrita de contos de esperteza, visando ao ensino e aprendizagem de comportamentos leitores e escritores vinculados ao planejamento, textualização e revisão textual. Coloca em relevo o letramento literário na perspectiva da produção textual, leitura e análise linguística.
Ilzalúcia	4º ano 2012	Projeto “Resgate histórico do Riacho do Mel”	Estudo sobre objetos antigos da comunidade, articulando conhecimentos de História e Língua Portuguesa, com focalização nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Destaca a importância de resgatar valores históricos culturais da comunidade local. Evidencia relações entre letramento, consciência histórica e identidade.
Janete Emília Dourado Santos	Multisseriada 2012	Projeto “É nossa cultura e eu não há conheço - as mini fábricas de Iraquara”	Estudo sobre atividades econômicas da região - cultivos da cana, da mandioca e do sisal - e suas respectivas fábricas, destacando a importância dessas culturas na história da comunidade, entrelaçado com as aprendizagens das práticas de leitura e escrita. Evidencia relações entre letramento, economia e cultura local.
Maísa Silva	Alfabetização 2010	Projeto “Fábulas”-	Apreciação de fábulas visando à apresentação teatral. Tem em vista viabilizar o processo de alfabetização de crianças pré-alfabéticas, considerando a construção do sistema de escrita e apropriação da linguagem que se escreve. Enfatiza relações entre alfabetização e infância

¹³¹ Do conjunto de doze professores colaboradores, três não concluíram as sessões de trabalho de modo que, no tempo da escrita da tese, não concluíram os relatos pedagógicos, a exemplo de Wilma com o trabalho *Descobrimo o mundo poético das parlendas*. Como a edição dos relatos para a publicação do livro de memórias docentes será realizada após a escrita da tese, há ainda a possibilidade de integrar esses relatos no livro de memórias de professores.

¹³² Os professores; no primeiro momento, listaram individualmente três propostas didáticas já realizadas por eles, cuja qualidade pedagógica justificaria a publicação para a comunidade educativa. No segundo momento, selecionaram uma delas para a produção do relato pedagógico, como organizado no quadro 6.

Marilourdes de Oliveira	3º ano	Projeto "Aprendendo com a cultura afro-brasileira"	Projeto de investigação sobre a cultura afro-descendente, que articula o ensino e a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade. Explicita questões relativas ao letramento, subjetividades e identidades de crianças.
Zélia Tereza	1º ano 2012	Projeto: "Sessões simultâneas de leitura"	Proposta de formação de leitor literário por meio da escuta de textos literários em sessões simultâneas de leitura, em salas diferentes. Envolve a realização de comportamentos leitores de apreciação e indicação literária. Aborda o letramento literário em redes de sociabilidade na escola.

Fonte: Dados da pesquisa

Esse quadro apresenta um portfólio singular de práticas pedagógicas ao comunicar tecnologias para formar leitores e escritores, sob as perspectivas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses trabalhos foram realizados em um tempo médio de três meses, entre os anos de 2010, 2011 e 2012. Do conjunto dos relatos, dois foram desenvolvidos em classes multisseriadas e sete em classes seriadas, o que parece apontar a nucleação como política pública para a educação rural em Iraquara.

Passo a sintetizar um panorama geral desses trabalhos considerando a organização das classes e dimensões do trabalho pedagógico. Organizo tais propostas em dois grupos, tendo em vista os propósitos sociais e as modalidades de leitura e de escrita em funcionamento: projetos literários e projetos de investigação.

No primeiro grupo, situam-se os projetos *Fábulas*, *Sessões simultâneas de leitura*, *Conte mais um – contos de esperteza* e *Contos de assombração*. Esses trabalhos focalizam a apreciação literária em redes de sociabilidade e a produção de reescritas de histórias conhecidas. Enquanto o trabalho com fábulas e sessões simultâneas de leitura destinam-se a alunos na etapa inicial da alfabetização, os demais foram realizados em classes alfabéticas, cujos alunos possuem níveis de letramento variados.

Redes de sociabilidade em torno dos livros de literatura são construídas nessas classes, favorecendo aos alunos a inscrição em uma cultura universal por meio da literatura, como defende Hébrard (2001, p. 162): "grandes textos como *Pinóquio*, *Alice no país das maravilhas*, e mesmo outros textos de nosso tempo, todos são grandes textos na cultura universal". No conjunto dos dados, é, no seio dos projetos literários, que a premissa da escola em torno de bibliotecas melhor se delinea. De um lado, as professoras Ana, Eliete, Zélia e Maísa, encantadas com os

livros e atuando com uma forte intencionalidade pedagógica, do outro, alunos presenciando e atuando no papel de leitores e escritores, tendo em vista a publicação de livros de contos e a dramatização de fábulas preferidas para as famílias.

No âmbito dessas práticas sociais, os eventos de letramento são inúmeros, a exemplo de ler e escrever para apreciar e desenvolver preferências leitoras, para ampliar repertórios de autores e obras, para conhecer o gênero e produzir versões, para escolher títulos e recomendá-los a outros autores, para memorizar textos a serem dramatizados, para ler para uma audiência. Para sintetizar aspectos didáticos constitutivos dessas propostas, tomo reflexões de Hébrard (2010) sobre alfabetização e letramento, ao afirmar que:

Para compreender um livro é preciso ter familiaridade com a língua que ele utiliza (ela tem poucas coisas em comum com a língua da vida cotidiana), é preciso também ter familiaridade com o universo do qual ele fala... É por intermédio da literatura que se forma o leitor, bem antes que ele saiba ler. As classes médias sabem disso. Elas formam seus filhos para a leitura desde a mais tenra idade, lendo para eles, em voz alta, livros. Quando essas crianças chegam à escola e aprendem a ler, descobrem, de repente, que podem reencontrar nos livros histórias que eram lidas para elas. É um poder extraordinário (HÉBRARD, 2010, p.6)

No âmbito dos projetos de letramento, por meio de suas práticas, as professoras depõem em favor desse currículo delineado pelo autor.

No segundo grupo, inscrevem-se os projetos *Conhecendo as belezas da Chapada*, *Aprendendo sobre as frutas nativas da região*, *Resgate histórico do Riacho do Mel Projeto*, *É nossa cultura e eu não há conheço - as minifábricas de Iraquara* e *Aprendendo com a cultura afro-brasileira*. Estes propõem investigações sobre temáticas atuais, vinculadas às áreas de Ciências Sociais¹³³, Ciências Naturais¹³⁴ e temas transversais¹³⁵, indexalizados à cultura do território rural, de modo que assumem como conteúdos práticas de linguagem em contexto de estudo, considerando o acesso a fontes de informação, o tratamento e reelaboração da informação, socialização de conhecimentos e posicionamento crítico.

¹³³ Estudo sobre a cultura afrodescendente, sobre objetos antigos e sobre aspectos históricos de Chapada Diamantina.

¹³⁴ Estudo sobre as plantas nativas e a cultura local e sobre a mini fábricas de Iraquara.

¹³⁵ Todas as temáticas se inscrevem nos eixos de conteúdos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, Geografia e Ciências, além dos Temas Transversais (1999).

Os projetos de investigação organizam-se em torno da pedagogia da pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985), a exemplo do que Antonia compartilha no excerto da narrativa abaixo, para marcar sentidos e significados de trabalhos dessa natureza:

Entretanto, uma pergunta não queria se calar. Onde estão as frutas nativas que eram tão aproveitadas pelos nossos antepassados? Cadê o mandacaru, o gravatá, o incó, a melancia-da-praia, o juá, o araçá, o umbu, a guabiraba, a mangaba, o licuri e o mamãozinho?

Com a perspectiva de responder estas questões é que pensamos em levar essa demanda também para sala de aula, para que os nossos alunos entrem também nessa discussão (Antonia, narrativa do ateliê).

A partir de problemáticas da cultura territorial de natureza planetária, como as citadas pela docente, cenas de ensino e de aprendizagem centradas na leitura e escrita de textos informativos, para os quais foi preciso tomar notas de textos escritos e orais, pesquisar, realizar entrevistas, são protagonizadas pela professora e seus alunos. As palavras de Adriano, no excerto abaixo, revelam esse prisma didático que articula, no conjunto dos relatos, leitura, escrita, oralidade, no eixo da cidadania.

Outro aspecto importante que me levou ao desenvolvimento desse projeto foi a busca do resgate histórico, cultural e econômico da região da Chapada Diamantina. Com isso, construí o projeto “Conhecendo as belezas da Chapada”. O trabalho com os alunos do quinto ano, voltado para o estudo sobre as características da região, fez com que eles ficassem mais estimulados para aprofundar conhecimentos relativos à comunidade local (Chapada Diamantina). O bom de tudo isso é que, enquanto apreciavam esses conhecimentos, aprendiam também a ler e produzir textos, enfatizando a compreensão das entrelinhas dos textos propostos (Adriano, narrativa do ateliê).

Ganha relevo, nessa reflexão do professor, o esforço feito na direção de realizar práticas de letramento em função da construção de algum conhecimento prudente, capaz de melhorar a inserção cultural e social dos alunos em seus lugares de origem, dimensão presente em todos os projetos de investigação do *corpus* da pesquisa. Por fim, é obrigatório apreender a força da visão metadisciplinar (ZABALA, 2002), subjacente a essas práticas, bem como a existência de uma postura interdisciplinar dos professores no recorte metodológico do trabalho, embora note-se, no conjunto dos dados, a ausência de explicitação de saberes específicos do currículo de História, Geografia e Ciências.

Nessa direção, no excerto da narrativa abaixo, Janete descreve cenas pedagógicas do estudo sobre o sisal no âmbito do projeto de investigação sobre as

minifábricas de Iraquara, e reflete sobre as tramas de conhecimentos enoveladas nessa prática pedagógica:

A segunda etapa do projeto foi o estudo do Sisal. Fizeram um registro do estudo do sisal, porém visitamos apenas um motor de Sisal e entrevistamos alguns produtores. Um deles relatou:

“A vida no sisal é dura, trabalha no mato correndo perigo de ser mordido por cobras, sofrendo muito pra ganhar pouco, pois a fibra bruta é muito barata na nossa região, o lucro todo fica para a cidade Valente, onde fica a bateadeira da fibra. Só trabalha no sisal quem não tem outro emprego e trabalha porque não tem outro jeito.”

Os alunos ouviram com admiração e registraram tudo que viam e ouviam. Vale ressaltar que dos dezenove alunos apenas dois conheciam a cultura do sisal. Para os demais tudo era novidade. As crianças ficaram admiradas com o depoimento do produtor, pois não tinham conhecimento das dificuldades enfrentadas por eles. Posso afirmar que das três culturas estudadas o sisal foi a que mais surpreendeu os alunos, isso foi visível na produção das crianças. Eles demonstraram o encanto pela origem do sisal, pelos derivados como bebidas, produtos farmacêuticos, bolsas, tapetes, vários outros artesanatos, vida útil de oito anos, capacidade de se reflorestar por si só, valorização do produto no mercado.

Com as informações adquiridas nos estudos do sisal, fomos para sala planejar como seria a produção, quais as informações que fariam parte do texto e por em prática o que aprenderam na revisão do último texto (Janete, narrativa do ateliê).

Reflexões sobre o desencanto do trabalhador rural, açoitado pelo regime do capital, o encantamento diante do conhecimento sobre a produção sisaleira e o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores para estudar, na vertente de fontes orais e escrita, parecem conformar uma prática curricular integrada, haja vista entrelaçamentos de conhecimentos de Língua Portuguesa, História e Ciências.

Do ponto de vista das concepções de leitura e de escrita subjacentes a tais propostas pedagógicas, a partir do que reflete Janete, evidenciam-se compreensões e percepções que transgridem a natureza instrumental, instituída pelas práticas tradicionais, reveladas nas memórias de letramento dos docentes. Nesses cenários pedagógicos, ler e escrever são, sobretudo, conhecimentos de natureza política, na qual inscrevem a necessária dimensão social e cognitiva de tais práticas.

Como em uma bricolagem, os conhecimentos cotidiano, científico e escolar combinam-se para conformar pilares nos quais se sustentam o ensino e a aprendizagem de práticas sócio culturais de leitura, escrita e oralidade. Emergem desses arranjos imagens de escolas rurais centradas na aprendizagem (e no ensino). Nessa direção, o trabalho escolar e a relação escola comunidade destacam-se como dimensões recriadas por/nessas práticas pedagógicas.

5.1.1. A prática educativa como trabalho colaborativo

Em contraposição às memórias de letramento, nas quais atuavam professores solitários, as narrativas docentes destacam a importância do trabalho entre pares, com a direção escolar, com os pais e com a comunidade em geral, em prol da educação rural.

O trabalho colaborativo no interior da escola é revelado nos movimentos dos professores para colocarem em marcha as propostas didáticas já apresentadas. Zélia se articula com uma professora da 2ª série para realizar as sessões simultâneas de leitura, Marilourdes conta com o apoio do professor de história para selecionar livros e com a diretora para a aquisição das obras, tendo em vista a realização do projeto de estudo sobre a cultura afrodescendente, Maísa, em parceria com a coordenadora pedagógica, elabora o projeto fábulas. Nas representações da professora Marilourdes, essa dimensão é explicitada como aspecto positivo do *Projeto Aprendendo com a cultura afrodescendente*, no excerto da narrativa abaixo:

O apoio da direção da escola e dos colegas de trabalho, como o professor de capoeira, foram muito importantes. Com as aulas de capoeira uma vez por semana, foi possível associar o trabalho com as rodas de capoeira com o projeto. O professor foi convidado a palestrar para a turma, falando de onde veio a capoeira e sua importância para a cultura brasileira. Isso aumentou o interesse dos alunos pelo projeto, visto que eles já participavam do projeto capoeira na escola.

É necessário registrar a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa - reescrita de um conto africano; com Artes - música, dança e máscaras e com História - história do negro no Brasil (Marilourdes, narrativa do ateliê).

A partir das reflexões da professora, é possível apreender que o trabalho colaborativo favoreceu a emergência de práticas interdisciplinares na própria área de Linguagens – Artes e Educação Física - e na área de Ciências Humanas, bem como atualizou imagens de escolas apregoadas por Freire como lugares de convivências e encontros.

Ainda sobre a colaboração como pilar da educação escolar, a participação das famílias na escola é apontada nessa pesquisa como aspecto propulsor do sucesso das práticas educativas, visão que converge com estudos contemporâneos sobre a relação família e escola (LAHIRE, 1997). Em todos os projetos, os pais foram incluídos como integrantes essenciais do grupo de trabalho. Foram realizadas reuniões com as famílias para compartilhar objetivos e procedimentos gerais dos

estudos, de modo que elas se corresponsabilizassem pelo ciclo pedagógico e pelas aprendizagens dos filhos.

Dois tipos de participação foram identificados no andamento das propostas didáticas. A primeira refere-se a ações da família visando ao bom andamento dos trabalhos acadêmicos, do ponto de vista de incentivar os filhos no cumprimento das atividades e autorizá-los a participar de pesquisas de campo, além do acompanhamento das produções dos estudantes em aulas públicas e em feiras educacionais na comunidade.

Nesse cenário, insurge uma cena pedagógica, na qual os pais da roça atuam como leitores críticos, revisores de texto, o que altera visões recorrentes sobre possíveis limitações de famílias menos escolarizadas na educação forma, conforme excerto a seguir:

É importante ressaltar que todas as produções foram revisadas, primeiramente fazendo uma leitura de todas as produções, fazendo algumas anotações, em seguida fazíamos uma revisão coletiva do texto de um aluno, com a autorização do mesmo. A partir de então os alunos revisavam o seu próprio texto individualmente, passando a limpo, acrescentando as informações adquiridas para melhoria do texto. Os pais também foram parceiros importantes no momento da revisão dos textos, pois os alunos eram orientados a ler os textos para os pais e, no momento desta leitura, os pais os ajudavam a organizar melhor as ideias, sem alterar a essência do texto. Os pais puderam ajudar os filhos, pois o projeto foi apresentado a eles em uma reunião de conselho de classe. E eles puderam presenciar que valeu a pena ajudar os filhos em casa (Janete, narrativa do ateliê).

Essa intervenção de Janete, ao propor a integração dos pais na atividade didática como leitores críticos, parece questionar o preceito de que somente famílias com alto nível de escolaridade podem contribuir com a escolarização dos filhos. Esse posicionamento pode ser compreendido a partir de referências da Comunidade de Aprendizagem de ancoragem teórico-metodológica espanhola¹³⁶. Congruentes com o posicionamento pedagógico da professora, tais estudos legitimam a participação dos pais na gestão da escola, inclusive nas aulas. Nesse sentido, importa menos o nível de escolarização dos pais e mais o nível de comprometimento e os sentidos atribuídos a essa participação, visando à realização de práticas educativas bem sucedidas.

¹³⁶ Essa posição de Janete é congruente com princípios da Comunidade de Aprendizagem proposta, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de La Desigualdad, da Universidade de Barcelona (CREA-UB).

O segundo tipo de participação relaciona-se à participação de pais e mães da comunidade de modo geral, acionados, dessa vez, como fonte de informação e de pesquisa. Relatos orais, entrevistas e atividades de campo, a exemplo das entrevistas com agricultores e artesãos sobre as minifábricas de Iraquara, com familiares e Dona Laura na visita guiada ao Memorial dos Pires, no âmbito dos estudos sobre objetos antigos, constituíram-se em estratégias de investigação.

Nota-se que a busca da comunidade como fonte de informação, como recomenda a educação integral, é uma configuração pedagógica mais comum, ainda que de difícil realização, em cidades mais urbanas, com diversidade de equipamentos culturais e com uma população com alto nível de escolarização. Em territórios rurais, entretanto, essa intervenção pode ser destacada como uma pequena revolução. Os relatos apresentam cenas nas quais comunidades de tradição iletrada são convocadas a ocupar o lugar de detentoras de um cabedal de conhecimentos fundamental para fazer avançar os conhecimentos escolares.

É possível tematizar tais cenas a partir dos estudos de Amiguiño (2008), que reconhece a educação rural como portadora de futuro e destaca como relações família/ escola, comunidade/escola em territórios rurais, baseadas na partilha e colaboração, podem inspirar novos paradigmas para a educação no geral. É preciso romper com o contrato que trata as famílias pobres como grupos inferiores e desprovidos de saberes legítimos, portanto incapacitadas de adentrarem na escola como cogestores. Delineia-se nessa pesquisa um contrato didático-pedagógico pautado na sinergia entre educadores e comunidade, o que confere às famílias lugares de direito, de certo modo, na gestão da escola. Faço ainda alusão a reflexões do professor Antonio Nóvoa que antevê como cenário de futuro da educação a participação de pais cidadãos, ao identificar como horizonte de expectativa o interesse das famílias pela escola, mesmo quando não se tem filhos nela. No território rural de Iraquara, é possível vislumbrar esse cenário no tempo presente.

Finalmente, guardo desse enquadre vestígios de pequenas revoluções de natureza ontológica e pedagógica em andamento. Destaco que, diferente da cena escolar comentada no capítulo 3, na qual crianças rurais discriminam outras crianças rotulando-as de tabaréu da roça, reconheço na singularidade dessa relação escola – comunidade uma beleza incomensurável: educadores rurais valorizando as gentes

rurais em uma sintonia fina com valores planetários de solidariedade e respeito às culturas. Nesse sentido, é motivo de felicidade perceber nesse território algum enfrentamento da ideologia hegemônica e sectária “dos comedores de nação” denunciados nas palavras do escritor africano Mia Couto (2005, p. 224).

5.1.2. A comunidade-escola¹³⁷: em busca de conhecimentos prudentes

Além de ser uma escola aberta à participação dos pais, no conjunto dos dados, os professores compõem enredos pedagógicos que convocam a emergência de escolas itinerantes, que se lançam nas estradas. Os alunos invadem as comunidades rurais para apreciar paisagens, flora, produções econômicas do território rural, e para compartilhar as produções em feiras e praças públicas, a exemplo de livros de contos de assombração, esperteza, fábulas, além de realizarem exposições de objetos antigos em praças públicas. Nessas práticas, a leitura, a escrita e a oralidade podem ser reconhecidas como fios que costuram identidades e culturas à escala da vida das crianças e dos professores.

A compreensão da escola como território educativo (CANÁRIO, 2004) e da comunidade como espaço-tempo educador são úteis para apreender visões e perspectivas docentes nessas práticas, a exemplo do depoimento da professora Ilzalúcia, ao destacar o estudo do meio realizado no âmbito do *Projeto Resgate histórico de Riacho do Mel*, no excerto da narrativa abaixo:

Outro momento muito marcante para os alunos e para mim foi à visita ao memorial conhecido como Memorial dos Pires. É um minimuseu. Os alunos amaram o passeio. Ficaram entusiasmados, anotavam a idade dos objetos, fizeram uma festa. Dona Laura, uma senhora que cuida do memorial, fazendo um trabalho voluntário, não mede esforços para contar a história de cada objeto. O interessante é que tinha aluno que não conhecia outra comunidade além da sua, nem mesmo a cidade de Iraquara e para ele tudo era lindo. O meu objetivo da visita ao museu era para os alunos conhecerem o local onde são expostos objetos antigos, compreendendo a sua importância na preservação dos mesmos. (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

¹³⁷ Nesse subtítulo, faço alusão ao bairro-escola Tecnologia Educativa, cunhado pela Instituição Aprendiz, na Vila Madalena, em São Paulo, que funciona a partir da ideia de cidades educadoras. Inspirou o Programa Mais Educação, política pública nacional em vigência.

Ao propor para a classe a visita ao minimuseu Memorial dos Pires, mais do que uma ampliação cultural e de investigação da história da comunidade, objetivos relevantes por si só, a professora tira os alunos do lugar, ao acionar uma rede territorial até então invisível para eles. Os alunos adentram em mundos desconhecidos, ainda que próximos geograficamente, e ascendem a outros lugares como cidadãos. A imagem de alunos que vivem na zona rural de Iraquara, mas não conhecem a cidade, ou mesmo povoados próximos, tomou conta de meus pensamentos por algumas horas. Destaca-se, sobremaneira, o alcance inusitado desse projeto de letramento na vida dos alunos que têm, nessa atividade de investigação, sentidos cruzados de aprendizagens múltiplas: de si como cidadão, dos seus lugares de origem e das práticas de linguagem em contextos de estudo.

No conjunto dos dados da pesquisa, ser letrado implica conhecer o mundo e reconhecer-se nele de modo que a educação revela-se como mais uma via para o desenvolvimento da condição humana (MORIN, 2000) e de ampliação da visão de mundo dos alunos. Princípios do “conhecimento pertinente”, sistematizados por Morin (2000) como um dos sete saberes para a educação, parecem condizentes com essa proposta pedagógica que gera um conhecimento mais global sobre o lugar de origem dos sujeitos, a partir da apreensão de um conjunto complexo de saberes sobre o mundo social, cultural e histórico. As explorações aos locais turísticos da região da Chapada Diamantina, os estudos realizados nas minifábricas de farinha, cana de açúcar e sisal, o estudo da flora nativa in loco, são reconhecidos como estratégias de contextualização de práticas de letramento, indexalizadas à cultura das comunidades, às quais se somam dimensões existenciais dos alunos.

O conceito de letramento que daí emerge ultrapassa as dimensões instrumentais da leitura e da escrita, ou ainda, orientações consensuadas nos estudos didáticos mais avançados sobre a leitura crítica, sobre a escrita com finalidade comunicativa, dentro do gênero. O que adianta saber ler e escrever e não sair do lugar? Ademais é importante reaver essa discussão na perspectiva da relação leitura e escrita, para a qual me servirei da história contada por Fabre (2011):

Em 1920, morre num hospital militar de Toulouse [...] Jean-Pierre Baylac. Tem vinte anos e desde que deixou a escola aos dez, é pastor em sua casa, em Sarrat de Bou, na região de Campan. Deixa, como único bem pessoal, uns sessenta cadernos, seis mil páginas de fina escrita,

começadas muito cedo, após a leitura de Anatole France, numa coletânea de trechos escolhidos; é isso, ao menos, o que escreve em outubro de 1919, ao próprio escritor:

- Um dia, tinha oito anos, li algumas páginas do seu livro [...] A alma radiosa da natureza que balançava em cada idéia, penetrou-me e, desde esse dia, jamais parei de escrever.

Com efeito, para ele, a escrita é a forma acabada de toda leitura. (FABRE, 2011)

Amplio essa ideia do pastor de que se lê o mundo para escrever a vida com Chartier (1994), ao afirmar que “os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca, distorce. (CHARTIER, 1994, p. 9). Busco esse prisma para dizer que o importante no letramento escolar é o que as crianças podem fazer com e a partir das letras, visando à apropriação de um conhecimento capaz de transmutar-se em alguma reinvenção do mundo e de si, tramado como conhecimento emancipatório. São práticas que se situam para além do simples fenômeno de conformação cultural (HEBRÁD, 2011, p.43) em eventos de irrupção bem sucedidos. “De nada serve ter aprendido a ler, e ler bem, se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo” (HEBRÁD, 2011, p. 44).

No âmbito da comunidade-escola rural, ao refletir sobre os aspectos relevantes do projeto *Aprendendo com as Frutas Nativas*, Antonia nomeia saberes compósitos e explicita aspectos teóricos da trama de conhecimentos prudentes – conhecimento cotidiano, científico e escolar - e suas ressonâncias na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos: professores, alunos e toda a comunidade.

Este trabalho na sala de aula foi muito significativo, aprendi muito com os estudos dos textos científicos, reativei o conhecimento sobre muitas frutas nativas que já havia se perdido com o tempo.

Este projeto despertou nos professores, alunos e comunidade, a reflexão sobre como o meio ambiente vem sendo degradado, devido à exploração exagerada de muitas destas frutas nativas ricas em nutrientes. Além de se tornarem alunos mais críticos, puderam compreender a importância deste conhecimento adquirido na vida de cada um e das futuras gerações. Vejo que o reconhecimento foi gratificante, pois obtivemos muitos aprendizados, e até hoje este projeto é lembrado na comunidade (Antonia, narrativa do ateliê).

A formação desse aluno crítico a que se refere Antonia, a partir desse projeto de investigação, indica emergências do letramento emancipatório no

conjunto de aprendizagens da leitura, escrita, oralidade, cujas ressonâncias alcançam a comunidade como um todo.

5.1.3. Projetos como tecnologia de letramentos

Representações dos docentes sobre práticas significativas permitem identificar os projetos como “tecnologias de letramento” constitutivas da cultura do ensino de Língua Portuguesa em território rural. Todos os relatos pedagógicos têm como objeto de reflexão projetos *didáticos e institucionais*¹³⁸.

O ensino por projetos tem sido largamente focalizado nas últimas décadas, seja nas pesquisas sobre a didática da língua portuguesa e sobre a linguística aplicada, seja nas investigações sobre o currículo escolar, como estratégia de refundação da cultura escolar. Nesse sentido, os estudos de Kaufman e Rodriguez (1995), enfatizam a importância da escrita dentro do gênero; Hernández e Ventura (1998), destacam a importância do enfoque globalizador e da existência do produto final; Kleiman (2006), aponta a valorização do protagonismo dos estudantes; Suassuna et al. (2006), destacam a abordagem integrada dos conteúdos de língua portuguesa; e Lerner (2002), aborda o ensino por projetos no âmbito do desafio curricular de inscrever todos os estudantes em comunidades de leitores e escritores, no entrecruzamento de outras modalidade organizativas do tempo didático¹³⁹.

Nessa mesma direção, no conjunto dos dados da pesquisa, os professores destacam as aprendizagens significativas construídas pelos estudantes no âmbito dos projetos e justificam, por esse prisma, a importância dessa modalidade de trabalho. No excerto da narrativa abaixo, Marilourdes aborda tais aspectos no estudo sobre a cultura africana realizado em uma classe do 3º ano:

Tivemos como resultado o incentivo à leitura, o resgate da autoestima das crianças negras e a formação de multiplicadores. Antes do projeto muitos alunos não gostavam de ler este gênero. Hoje a maioria deles busca na

¹³⁸ A diferenciação entre esses projetos refere-se à abrangência dos mesmos, pois, enquanto os projetos didáticos restringem-se à sala de aula, os segundos assumem dimensões institucionais envolvendo uma fatia mais ampla da comunidade docente e discente. Tais diferenciações serão retomadas ao longo do texto.

¹³⁹ Ao lado dos projetos didáticos e institucionais, Lerner (2002) discute as contribuições das sequências didáticas e das atividades permanentes de leitura e escrita na organização e gestão do tempo escolar, na área de Língua Portuguesa. Para o aprofundamento dessas conceitualizações, consultar o capítulo 4 – É possível ler na escola?

biblioteca livros que falam sobre o assunto abordado no projeto. Pedem sugestões sobre leituras, livros que querem ler, compartilham os que mais gostaram e indicam leituras a outros (Marilourdes, narrativa do ateliê).

Essa mesma perspectiva é assumida por Adriano ao refletir sobre as próprias motivações para a realização do Projeto Conhecendo as belezas da Chapada e, nesse sentido, demarca a inovação como conceito basilar desse trabalho, como revela no excerto da narrativa abaixo:

Em dois mil e onze, eu pensei em algo que desse ênfase à aprendizagem dos alunos e no interesse deles. Nessa época os alunos precisavam de algo inovador¹⁴⁰. Em busca do interesse e prazer em estudar um assunto que melhorasse a leitura e a escrita dos alunos da turma do quinto ano, enfatizei a busca de uma boa prática de leitura e produção de textos, com o projeto “Conhecendo as belezas da Chapada” (Adriano, narrativa do ateliê).

Ao tomar o conceito de inovação, Adriano institui sentidos particulares para além daqueles atribuídos pela racionalidade técnica, fundados na expropriação de saberes. A inovação pedagógica cunhada pelo professor está relacionada com a possibilidade de realizar uma prática exitosa para formar leitores e escritores. Ao dizer que foi capaz de construir essa proposta didática, contextualizada com a temática da Chapada, parece romper com políticas públicas curriculares ainda tão atuais, para as quais a inovação está codificada em programas estruturados e módulos didáticos distribuídos por centros hegemônicos de saberes.

Essa abordagem é convergente com os estudos de Veiga sobre inovação emancipatória (VEIGA, 2003, p. 274), cujas bases epistemológicas apontam para o caráter emancipatório e argumentativo da ciência. Nesse sentido, “a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto histórico e social, porque humano” (VEIGA, 2003, p. 274). Ao falar do interesse e do prazer, Adriano incorpora no conceito de práticas inovadoras a adesão dos alunos, tendo em vista sentidos e significados atribuídos pelos discentes aos trabalhos escolares.

A existência de projetos de letramento da Secretaria Municipal e da instituição escolar também é destacada nas narrativas dos professores como indutora de práticas de letramento na sala de aula. No conjunto de excertos das narrativas abaixo, Zélia, Antonia, Ana e Eliete, explicitam esses arranjos na rede de educação municipal de Iraquara:

¹⁴⁰ Grifo nosso

No ano de 2012 o município de Iraquara fez um investimento muito grande em relação à leitura, e lançou a proposta de realizar sessões simultâneas de leitura na escola. De início, sem muito conhecimento, imaginei que era mais uma proposta, um trabalho a mais para quebrar a cabeça. Mas não demorou para eu entender do que se tratava (Zélia, narrativa do ateliê).

Propusemos o projeto FRUTAS NATIVAS, com o objetivo de resgatá-las, além de levar ao conhecimento das crianças de hoje essas frutas que fizeram parte das vidas de crianças e adultos de outros tempos. Neste projeto, os alunos teriam contato com diferentes tipos de texto, imagens, entrevistas, observações concretas, bem como outras fontes de pesquisa, para a obtenção de informações sobre o tema frutas nativas da região de Iraquara na Bahia, e conseqüentemente da região da Chapada Diamantina e da Caatinga como um todo. O tema foi discutido por todos os professores do núcleo e lançada a proposta para ser eleita junto à turma de cada professora (Antonia, narrativa do ateliê).

A Anísio promove várias ações de leitura que envolve toda comunidade escolar: funcionários, direção, pais, alunos, etc. Projeto institucional de leitura como “ O dia municipal da leitura” , sessão simultânea de leitura... que refletem positivamente na sala de aula. Além disso, os projetos desenvolvidos na sala de aula vêm contribuindo bastante na aprendizagem dos alunos, em relação aos procedimentos leitores e escritores (Ana, narrativa do ateliê).

O texto “a morte e o ferreiro” foi escolhido para os alunos dramatizarem no dia “D” de leitura do município. O município de Iraquara institui a última quinta-feira do mês de outubro como o dia “D” de leitura. Nesta data todas as escolas municipais promovem suas Feiras de Educação e os alunos apresentam os resultados dos projetos estudados em sala de aula para pais e toda comunidade escolar (Eliete, narrativa do ateliê)

Ao relacionar a origem dos projetos à existência de ações educativas institucionais, os docentes remetem à reflexão sobre o letramento como política de uma rede colaborativa em prol da edificação de uma cidade educadora. Tais narrativas indicam que há um conjunto de escolas irmanadas pelas premissas do trabalho educativo escolar com projetos, cujas ressonâncias se fazem sentir no território rural como um todo¹⁴¹.

Como já tematizado, dessa diretriz curricular municipal de trabalho com projetos didáticos e institucionais, emergem práticas pedagógicas mais integradas nas quais se pode reconhecer os entrelaçamentos entre as áreas de conhecimento, a partir de um enfoque globalizador e um pensamento complexo (ZABALA, 2002).

¹⁴¹ Localizo duas publicações da SMEC de Iraquara, no ano de 2012, que apontam para essa movimentação em torno das práticas de letramento à escala da cidade: *Memórias da minha terra: Iraquara, 50 anos Histórias e vivências de um povo* e *Memórias do lugar onde vivo Iraquara 50 anos e muitas histórias*. O primeiro publica textos autobiográficos premiados no concurso Memórias de minha terra e textos biográficos de moradores antigos da cidade, produzidos pelos alunos. O segundo mantém o gênero de biografias de moradores idosos, mas dessa vez escritas pelos educadores.

Ao lado desse arranjo curricular mais orgânico, destaca-se, sobremaneira, uma segunda integração, dessa vez, no interior da disciplina Língua Portuguesa. Questionando a dicotomia aula de leitura / aula de produção de texto, ou ainda, a prevalência de uma das práticas em detrimento da outra, no *corpus* da pesquisa, os professores promovem o diálogo entre essas práticas ao modo do funcionamento das práticas sociais. Essas aprendizagens realizam-se, tendo em vista a consecução de produtos finais ou empreendimentos dos projetos. O quadro 13 oferece informações sobre os produtos finais dos projetos e as práticas de linguagem envolvidas.

Quadro 13 – Produtos finais e práticas de linguagem

Projetos	Produtos finais	Práticas de linguagem
Fábulas literárias	Dramatização apresentada para os pais	Ler para apreciar, para memorizar falas, para aprender a ler, ler para aproximar-se do gênero, escrever versões pessoais de fábulas, dramatizar.
Sessões Simultâneas de leitura	Sessões de leitura realizada para os alunos do 1º e 2º ano	Ler para apreciar e selecionar as histórias preferidas, para planejar a sessão de leitura, escrever recomendações literárias, ler para revisar o texto.
Contos de Assombração e de Esperteza	Livro de reescrita publicado na feira literária da comunidade	Ler para apreciar, para conhecer o gênero, escrever para planejar o texto, escrever versões de histórias conhecidas, ler para revisar.
Projetos de investigação	Publicação de livros, exposição	Ler para estudar, tomar notas de textos escritos e orais, realizar entrevistas, ler para conhecer o gênero a ser produzido, ler e escrever para planejar o texto, produzir textos expositivos, ler para revisar o texto.

Os dados da pesquisa indicam que, mobilizados por esses produtos finais, os estudantes constroem sentidos para o trabalho escolar, a partir dos quais os professores inscrevem os propósitos de ensino e os conteúdos curriculares revelados em comportamentos leitores (ver uma citação). Os eixos práticas de leitura, práticas de produção de textos orais e escritos e análise linguística, são contemplados nessa lista de decisões didáticas nas quais se pode reconhecer a orientação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I.

Nota-se que, em torno dos produtos finais, dos empreendimentos, os projetos articulam *propósitos didáticos* e *propósitos comunicativos*. Dialogo com Castedo & Molinari (2008) para alinhar perspectivas complementares entre os sentidos do trabalho para os professores e para as crianças, pois “resguardar a presença de propósitos comunicativos e didáticos e o modo como se relacionam,

facilita pensar situações nas quais a leitura adquira sentido desde a perspectiva do aluno e desde o ponto de vista do professor” (2008, p. 11).

Como assinalam as autoras, coordenar esse duplo propósito ao longo do projeto didático, apresenta-se como condição e um desafio para que, de fato, sejam alcançados os objetivos acordados com a classe. Entre potencialidades e desafios, apreendo no depoimento da professora Zélia esse movimento de reinvenção da gestão das situações de ensino e de aprendizagem nessa perspectiva:

Com isso os alunos aprenderam a produzir textos orais com destino escrito, falar um de cada vez, opinar, discordar dos colegas, revisar seus próprios textos, serem autores e ilustradores dos cartazes de indicação literária. Adquiriram comportamentos leitores como: comentar ou recomendar o que se leu ou ouviu, escutar o colega na hora da leitura, compartilhar a leitura, antecipar o que segue no texto, falar um de cada vez, folhear o livro fazendo a leitura do seu jeito, identificar-se com o autor (Zélia, narrativa do ateliê).

Em torno da realização das sessões de leitura, a professora confirma a lista de comportamentos leitores e escritores que foi aprendida pelos estudantes e dá relevo aos propósitos didáticos.

No conjunto dos dados da pesquisa, os projetos insurgem como indutores da mudança do padrão das atividades realizadas na classe e fora dela. Reescritas de versões de histórias conhecidas, de textos expositivos, de recomendações literárias, planejamento de texto, produção e revisão textual, edição e publicação de livros, realização de rodas de leitura literária, de atividades de análise linguística, abordando pontuação, ortografia, marcadores cronológicos, recursos de substituição, realização de entrevistas na comunidade, de estudo do território rural, visitas a minifábricas, realização de pesquisas, tomada de notas, leitura de textos, revistas e livros, conformam novas propostas para além daquelas veiculadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Nesse cenário pedagógico rural, ganham centralidade propostas “alternativas” ao livro didático, tendo em vista a invenção de currículos contextualizados como chave da prática pedagógica¹⁴², a exemplo do que narra Maísa no excerto abaixo:

¹⁴²Estudos realizados por Ribeiro (2008) sobre saberes e dilemas de professores de Língua Portuguesa da Chapada Diamantina podem ser cruzados com tais representações, ao explicitar fases

Pesquisei na biblioteca da escola e selecionei meu arquivo pessoal com fábulas de Jean de La Fontaine, Esopo e Monteiro Lobato. Em dois dias consegui escrever todas as etapas do projeto. Após apresentar para a coordenadora da época, Sueli dos Anjos, uma excelente profissional que aprovou a ideia, comecei a realizar o projeto na sala de aula numa terça-feira de março, que teve a culminância com a dramatização de algumas fábulas e a exposição do material produzido durante os estudos, organizados em pastas (Maísa, narrativa do ateliê).

No conjunto dos dados, assim como depõe Maísa, os professores instituem-se como autores, protagonistas das práticas de ensino desde a definição da proposta didática, o planejamento das sequências de ensino e elaboração do material didático.

É importante insistir na ideia de que inscrever todos os estudantes em comunidades de leitores e escritores (LERNER, 2010) é uma meta desafiadora para a qual a alteração no padrão de tarefas realizadas na sala de aula, nas formas como as crianças as realizam e nos modos de avaliação (CURTO ET AL, 1996, p. 173), são essenciais e podem se constituir em obstáculos para a mudança de práticas. Nesse sentido, estudos realizados em escolas públicas espanholas¹⁴³ por Curto et al (1996) tematizam aspectos restritivos das tarefas escolares no âmbito da alfabetização inicial, condizentes com práticas escolares tradicionais. Destacam a preponderância do ensino de habilidades fonológicas e psicomotoras como pré-requisito para as práticas de leitura e escrita, o predomínio do ensino de gramática e a natureza das atividades estruturadas em torno do erro ou acerto, de aplicação de normas e conceitos gramaticais previamente dados. É nesse sentido que apreendo e questiono a posição transmissiva do professor e de passividade dos alunos.

Tais dimensões tematizadas pelos autores são convergentes com o arcabouço didático revelado nas memórias de letramento, abordadas no capítulo 3, a partir das quais é possível demarcar avanços substantivos das práticas docentes inventadas nos relatos pedagógicos. Constata-se, nas representações dos professores sobre as práticas pedagógicas, a superação do padrão de atividades tradicionais de leitura e escrita, haja vista referências didáticas pautadas na

vividas pelo professor na relação com o livro didático e localizar o ciclo profissional no qual o professor relativiza o lugar do livro como currículo da prática educativa.

¹⁴³ No âmbito da realização de um projeto de intervenção em escolas públicas espanholas, são analisadas atividades tradicionais de língua escrita por pesquisadores espanhóis (CURTO ET AL, p. 173), da ação de assessoria oferecida pelo Ministério da Educação.

reconceitualização dos conteúdos de ensino, os quais se revelam em práticas sociais de leitura e de escrita. Da cópia cotidiana de letras e textos cartilhados à produção de texto oral com destino escrito; da lição oralizada ao professor a sessões simultâneas de leitura, da ênfase na gramática descritiva e normativa (ANTUNES, 2007) à reflexão sobre o uso da linguagem e da língua (MENDONÇA, 2006), emerge um campo vasto de desaprendizagens e outras aprendizagens constitutivas da formação de professores, como apontadas nos estudos de Imbernón (2009 e 2011) e Peneau (1999).

Estudos sobre o ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar realizados por Perrenoud (2002) discutem sobre as necessárias recriações no quadro do trabalho escolar e nas representações que alunos e professores têm do ofício do aluno. Na perspectiva da tradição escolar cabe aos alunos estratégias de atores dominados em um sistema fechado, impositivo, muitas vezes penoso, que deixa muito pouco espaço para desejos, escolhas e negociações. Nesse sentido, o autor destaca que a construção de sentidos é simultaneamente vital e difícil, pois consiste em um trabalho mental que se vincula à própria visão e percepção sobre a vida. “Podemos, contudo, tentar facilitar este trabalho, concedendo ao aluno um espaço de iniciativa, de autonomia, de negociação, de indecisão e de sonho” (PERRENOUD, 2002, p. 190-191).

É nesse sentido que a intervenção docente, recriada pelos professores nos relatos, orienta-se. A busca pela gestão compartilhada do trabalho pedagógico parece ter sido o caminho trilhado pela professora Maiza para estabelecer novos contratos didáticos com os alunos. Ela compartilha intenções pedagógicas com a classe de modo a favorecer que as crianças construam uma significação global da tarefa como expresso no excerto da narrativa abaixo:

Abri o projeto informando aos alunos que estaríamos unidos e muito felizes por varias aulas, pois os textos que iríamos conhecer traziam aventura com animais e que poderíamos representá-los em uma floresta. Expliquei para eles também que a floresta seria na sala de aula, e que espalharia folhas secas de árvores em metade do espaço da sala e os animais dessa floresta seriam os bichinhos de pelúcia trazidos por mim e por eles, o rio, um plástico azul aberto entre as folhas. Alguns troncos secos de árvores representariam a parte onde os animais sentariam quando quisessem dialogar. Cada um dos alunos poderia vestir e viver esses personagens, pois as fábulas são manobras curtas as quais fariam essas duas funções: a de alfabetizar e a de encenar. *A sala como espaço de ludicidade. A brincadeira presente na alfabetização*

Outro aviso foi dado à turma que para chegarmos até esse momento precisaríamos conhecer as histórias e para isso iríamos estudar através de

atividades que seriam oferecidas a eles diariamente, até que estivéssemos prontos para mostrar aos pais a nossa façanha. Os alunos ficaram entusiasmados (Maísa, narrativa do ateliê).

No âmbito dos estudos sobre o binômio autonomia / dependência na formação de leitores e escritores, é importante considerar, assim como o faz Maiza, que os estudantes precisam saber o que vão fazer e inscrever a proposta no tempo de duração escolar. Sem essa condição, parece impossível assumir/construir um projeto próprio de aprendizagem no âmbito de uma situação didática geral. O desenvolvimento implica que os estudantes conheçam os propósitos da tarefa para que possam antecipar como será desenvolvida e ter algum poder sobre o tempo de ensino.

No conjunto dos dados da pesquisa, os professores parecem romper com a lógica das aulas usuais, nas quais o saber é recortado e ensinado a conta gotas, sem que os alunos tenham um horizonte de expectativas do trabalho. Parcelas isoladas, cenas fragmentadas e um presente destituído de futuro compartilhado tendem a comprometer a fluidez do trabalho e a realização de um projeto autodidático (LERNER, 2010). “As pedagogias activas, cooperativas, diferenciadas apenas têm força se permitirem, no espírito dos alunos e talvez mesmo no dos professores, outra construção de sentido...” (PERRENOUD, 2002, p. 190-191).

Dessa forma, ter algum controle sobre esse fluxo de trabalho parece favorecer aos alunos de Janete, ao estudarem as culturas do sisal, mandioca e cana, uma apropriação mais autônoma das trilhas acadêmicas. A docente descreve uma cena pedagógica na qual os estudantes, após um ciclo de estudo com fontes escritas e pesquisa in loco com fontes orais, refletem sobre as suas próprias aprendizagens em rodas de partilha. O excerto da narrativa abaixo registra esse momento:

Ao retornar para a sala orientei os alunos a juntar as informações adquiridas e organizá-las em uma produção escrita sobre o produto estudado. As informações mais significantes para eles foram: origem da cana, valorização dos derivados da cana na nossa região, as dificuldades dos produtores em vender o produto, pois não tem cooperativa para que os mesmos sejam valorizados, as dificuldades enfrentadas pela seca que assola nossa região, relatos das experiências dos produtores, as diferenças e semelhanças do cultivo artesanal com outras regiões, que produz em grande escala, dentre outras informações. Tudo isso enriqueceu as produções dos alunos de forma brilhante. (Janete, narrativa do ateliê).

Como não há construção da autonomia sem responsabilidade, há que se refletir sobre as responsabilidades assumidas pelas crianças sobre as suas aprendizagens e desaprendizagens, como o fazem os alunos dessa classe. “Uma dificuldade essencial é a posição de dependência que o aluno ocupa na instituição escolar, exatamente esse aluno que tentamos transformar em leitor autônomo” (LERNER, 2010).

Considerações feitas por Lerner (2010) sobre a autonomia leitora podem ser transpostas para as práticas de letramento de modo geral, ao dizer que não basta modificar conteúdos e reconfigurar objetivos, pois “é necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor” (LERNER, 2010).

Nesse sentido, no texto que se segue, tomarei o trabalho docente pela vertente de tematizar cenas íntimas de ensino e de aprendizagem. Busco apreender tempos e movimentos dos professores para formar leitores e escritores nessa aventura de invenção pedagógica na qual *habitus* docentes são atualizados, a partir de matrizes didáticas e pedagógicas que tomam práticas sociais e os propósitos leitores e escritores como conteúdos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva do letramento emancipatório.

5.2 Retratos de escolas rurais: tramas de letramento emancipatório

Essa seção objetiva abordar o conhecimento didático da leitura e da produção textual dos professores, a partir de cenas pedagógicas cunhadas nas representações docentes, os quais são integrados em dois grandes grupos – projetos literários e de investigação. Para tanto realizo a análise de cada relato reconhecendo entre eles relações de continuidade, descontinuidade, avanços e recuos, no âmbito dos saberes experienciais, de modo que assumo uma abordagem complementar e, por vezes, contrastiva.

Esse esforço visa menos avaliar práticas individuais e mais abordar esses conhecimentos como saberes históricos e sociais, mas de concretização individualizada, haja vista a existência de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem docente e possíveis variações das condições e contextos de trabalho. Essa organização discursiva resulta, por vezes, em um texto reiterativo, ao tempo

em que apreende singularidades das práticas. No conjunto, emergem designs pedagógicos de escolas rurais, nos quais é possível apreender certa personalidade (NÓVOA, 2000): o professor pessoa e a pessoa do professor.

5.2.1. “Quem conta um conto aumenta um ponto” – letramento literário

Os textos literários inscrevem-se no currículo escolar no ensino fundamental por meio de atividades de leitura, produção textual e comunicação oral, sob os ditames da apreciação. Nessa direção, serão tematizadas práticas de letramento realizadas nos anos iniciais, com os trabalhos das professoras Zélia e Maísa nos grupos de alfabetização¹⁴⁴ e 1º ano e no ciclo II, com os trabalhos das professoras Ana e Eliete, no 4º e 5º ano.

5.2.1.1. Intervenção docente na alfabetização inicial: Sessões simultâneas de leitura e Fábulas

As professoras atendem nessas classes muitos alunos que não leem e escrevem convencionalmente, de modo que são esses os relatos que favorecem tematizações sobre intervenções docentes no âmbito da didática da alfabetização, nos anos iniciais.

Zélia e Maísa reconhecem os alunos pré-alfabéticos como leitores e produtores de texto. Na rotina das classes, elas organizam situações fundamentais de alfabetização, nas quais leem para os alunos, atuam como escritoras mais experientes e realizam as propostas de leitura e escrita pelo aluno em situações coletivas, colaborativas e individuais. Nos projetos relatados, enquanto na classe de alfabetização os alunos apreciam fábulas de Jean de La Fontaine, Esopo e Monteiro Lobato, na sala do 1º ano as crianças deliciam-se com um acervo literário primoroso do projeto Trilhas¹⁴⁵.

¹⁴⁴Nota-se que em 2010 ainda não estava implantado em Iraquara o Ensino Fundamental de Nove Anos com a inclusão de crianças de seis anos, de modo que encontro em funcionamento uma classe de alfabetização para o atendimento dessas crianças.

¹⁴⁵ Programa do MEC de formação de leitores que usa a tecnologia educacional do Instituto Natura. Consta de coleções de livros literários e cadernos de orientações metodológicas para o professor e o

Não há registro da circulação, nas classes, da carta do ABC, de cartilhas, nem tampouco há vestígios de exercícios psicomotores, usuais nas memórias de letramento das professoras inventadas no contexto de escolas rurais das décadas de 70 e 80. Da história de crianças que caminhavam léguas para conquistar o direito à escola com a carta do ABC, emergem professoras alfabetizadoras, duas décadas depois, com muitos livros nas mãos.

No projeto Sessões Simultâneas de leitura¹⁴⁶, os conteúdos curriculares são definidos tendo em vista o ensino e a aprendizagem de comportamentos leitores e escritores pertinentes à apreciação literária em redes de sociabilidade: conhecer autores e obras para selecionar os livros a serem lidos nas sessões; apreciar os livros e desenvolver preferências leitoras; escrever indicações literárias para convidar o público para a sessão de leitura; participar desses encontros e trocar impressões dos livros. Nele, é evidente a abordagem integrada da leitura, da escrita e da comunicação oral como práticas sociais em torno da biblioteca.

Tendo como artefato de letramento a caixa de livros de literatura, uma cena de leitura singular na sala de aula, é tecida pelas memórias da professora Zélia. Ela apresenta aos alunos o desafio de selecionar os livros mais encantadores para serem lidos nas sessões simultâneas de leitura: “todos com o livro nas mãos”:

Levei a proposta para a turma e todos gostaram. Logo depois levei os vinte livros do Projeto Trilhas [...] para que os alunos escolhessem dois dos livros para, assim, realizarmos as etapas seguintes. A turma ficou louca na hora da escolha. Cada um queria um livro diferente. Então peguei todos os que eles tinham escolhido, sentamos em uma roda no chão fresquinho e fomos apreciar cada um. Olhamos as capas, as ilustrações, mas mesmo assim ainda ficaram na dúvida. E foi nesse momento que peguei os livros, li a sinopse de cada um e só depois disso eles escolheram os livros “O Bicho Folharal” e “O Grande Rabanete” (Zélia, narrativa do ateliê).

Importante pensar nessa intervenção do ponto de vista da decisão didática tomada pela docente de devolver aos alunos a tarefa de seleção dos livros. Assim, organizou situações de aprendizagem para ensinar propósitos sociais de apreciação e os comportamentos de leitor e de escritor pertinentes. A exploração da caixa de

diretor escolar. Nessa experiência narrada pela professora Zélia, ela usou o acervo e reinventou as práticas, uma vez que não há referências às sessões simultâneas de leitura nesse documento.

¹⁴⁶Esse projeto é tematizado por Cláudia Molinari, especialista em alfabetização e pesquisadora da Universidade de La Plata. É referido também no livro Projeto Entorno publicado pela Fundação Victor Civita.

livros oportunizou aos alunos a ampliação de repertório de obras e autores, a construção de critérios de seleção, o desenvolvimento do gosto, estilo e definição de preferências, além da realização da leitura exploratória de capas, orelha, sinopse, com a mediação da professora. Ter vinte livros maravilhosos ao alcance das mãos pode ser simplesmente estonteante para crianças, dessa vez, autorizadas a tocá-los e tomá-los para si ao modo de Pennac (1993).

Na continuidade, a mobilização da turma da 2ª série para participar das sessões de leitura é feita por meio da divulgação de resenhas literárias. Nesse sentido, os alunos do 1º ano produzem textos para um interlocutor real e com finalidade comunicativa, por meio da produção de texto oral com destino escrito. No excerto da narrativa de Zélia são visibilizadas dimensões do conhecimento didático relativas às condições didáticas para a produção textual e às intervenções docentes na etapa de textualização:

No momento seguinte, li o primeiro livro O Grande Rabanete, conversamos sobre o livro, sobre a autora e as crianças recontaram a história. Li algumas indicações literárias para observarmos como se faz uma, e então passamos para outra etapa, a de produção oral com destino escrito (pode). Essa é uma etapa que parece ser fácil, mas é um tanto quanto complexa. Os alunos precisam produzir o texto e eu, professora, devo apenas emprestar as minhas mãos para escrever. Precisei fazer muitas intervenções para que os alunos aperfeiçoassem o texto, deixassem clara a indicação e eu tive bastante cuidado para não dar as minhas ideias. Para fazer a produção, primeiro elencamos tópicos que deveriam conter na nossa indicação para deixar os colegas, da outra turma, curiosos para conhecer o livro. No momento seguinte partimos, nós, para a produção (Zélia, narrativa do ateliê)

A produção de texto que tem como autores alunos pré-alfabéticos confronta a concepção tradicional que reconhece como produtor de texto apenas aqueles que escrevem convencionalmente. Ao dizer que empresta as mãos para a classe, a professora ensina que é possível produzir texto sem grafar e inaugura outras possibilidades comunicativas para os alunos, a partir da atuação do escriba, função já conhecida na antiguidade. Ao sublinhar que cuidou para não colocar as suas ideias no texto, caracteriza a intervenção, cuja função é a de animar o grupo a ditar o texto considerando o interlocutor e a finalidade comunicativa, para garantir a autoria dos pequenos estudantes.

No excerto da narrativa abaixo, pode ser visto como o trabalho avança para a revisão, quando a professora focaliza a releitura do texto como estratégia para ensinar comportamentos de revisor para as crianças:

Era preciso chamar a atenção sobre a estrutura do texto, negociar significados e propor a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí” “depois”. Algumas intervenções como: “Esta é a melhor forma de escrevermos isso? Será que o leitor vai entender o que queremos dizer? Falta alguma informação neste trecho? Como podemos fazer para esta parte ficar mais emocionante (bonita, com suspense etc.)?” Era preciso fazer isso durante todo o tempo da produção. (...) Com isso, produziram as duas indicações seguindo a mesma linha, eu servindo de escriba e os ajudando a reformular algumas frases, fazendo os alunos refletirem sobre a escrita deles, pensando no que acrescentar ou retirar para melhor entendimento do texto a ser escrito” (Zélia, narrativa do ateliê)

É possível observar como as questões apresentadas pela professora encaminham reflexões de natureza discursiva e linguística no enquadre da produção de um texto argumentativo, em uma classe de alunos pré-silábicos, silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos. A partir desse prisma, é possível enfrentar mitos antigos e fortuitamente revitalizados em programas atuais no Brasil, que restringem a alfabetização à realização de atividades de base alfabética. A limitação das aprendizagens discentes a esse eixo, em detrimento dos conhecimentos sobre a linguagem que se escreve, poderá ter sérios prejuízos para a alfabetização de crianças de camadas populares.

As resenhas *O Bicho Floral* e *O grande Rabanete* apresentam-se como produto desse circuito de leituras, contemplações e escritas, e compuseram a campanha de divulgação das sessões simultâneas de leitura para os alunos da 2ª série da escola Anísio de Souza Marques.

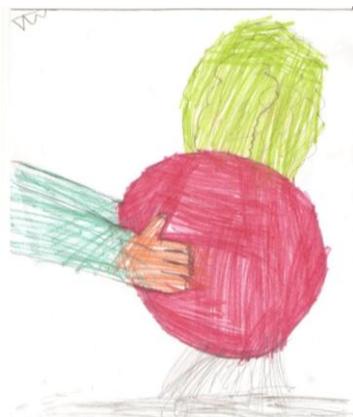


O Bicho Folharal¹⁴⁷

O Bicho Folharal é um livro da autora Angela Lago, conta a história de uma onça que não queria deixar o macaco beber água na sua fonte. O macaco estava com muita sede e não tinha água em nenhum lugar, só na fonte da onça. mas o macaco que não era bobo nem nada, logo bolou um plano para enganar a onça. Quer descobrir o plano do macaco? Participe da sessão simultânea escolhendo o livro “*O Bicho Folharal*”.

¹⁴⁷ Produções dos alunos incorporadas na documentação narrativa pela professora Zélia.

O Grande Rabanete¹⁴⁸



O livro *O Grande Rabanete* escrito por Tatiana Belinky é ilustrado por Claudius e tem 31 páginas. Conta a história de um vovô que plantou uma semente de rabanete na horta e todos os dias ele regava até que a semente nasceu. Os dias passaram e o legume cresceu, cresceu e se tornou um grande rabanete. Em uma manhã o vovô foi à horta arrancar o rabanete para comer no almoço. Mas será que o vovô conseguiu arrancar o grande rabanete? Se quiser saber o final dessa história, participe da sessão simultânea escolhendo o livro “O Grande Rabanete”.

É evidenciado nas resenhas o uso de recursos linguísticos e discursivos para atrair os leitores da 2ª série. Os alunos assumem como estratégia de sedução a conversa direta com o leitor. Ao escolherem o pronome você, de uso coloquial, dão ao discurso um tom de proximidade com o leitor. Oferecem bons motivos para o leitor adentrar no texto, por meio da indagação sobre o desfecho da história. Efeitos dessa produção textual são marcados na narrativa de Zélia, no excerto da narrativa abaixo:

Teve aluno que ficou num dilema danado de qual livro escolher e teve um que disse assim: “Quero saber qual foi o plano do macaco, mas também queria saber se o vovô conseguiu arrancar o rabanete”. Mas por fim acabou escolhendo *O Bicho Folharal* (Zélia, narrativa do ateliê).

Na continuidade dessa reflexão, como registrado no excerto da narrativa de Zélia a seguir, a avaliação dos alunos sobre a experiência indica a realização dos propósitos social e didático pretendidos, pois a audiência aprovou a sessão e os alunos avançaram em suas aprendizagens de leitores e escritores, no âmbito do letramento literário:

Com isso os alunos aprenderam a produzir textos orais com destino escrito, falar um de cada vez, opinar, discordar dos colegas, revisar seus próprios textos, serem autores e ilustradores dos cartazes de indicação literária. Adquiriram comportamentos leitores como: comentar ou recomendar o que se leu ou ouviu, escutar o colega na hora da leitura, compartilhar a leitura, antecipar o que segue no texto, falar um de cada vez, folhear o livro fazendo a leitura do seu jeito, identificar-se com o autor (Zélia, narrativa do ateliê).

Explicitações dessa ordem vão assinalando a condição da professora de refletir sobre a própria prática e estabelecer relações entre as intervenções que

¹⁴⁸ Idem a nota 154.

realizou e as aprendizagens discentes, tendo em vista a inscrição dos alunos em comunidades de leitores, o intercâmbio entre alunos de classes diferentes, inclusive com os alunos menores sendo os anfitriões dos maiores.

Dessas cenas pedagógicas que apresentam crianças em audiências literárias, emerge a inesquecível cena de Zélia, quando criança, lendo em cima do fogão em eventos religiosos da avó. Em uma cena cruzada, misturo vozes da professora Zélia e da aluna que ela foi para apreender movimentos de aprendizagem dessa professora, a partir dos excertos das narrativas abaixo:

E quanto aos dois alunos que leram na sessão, estes elevaram sua autoestima e logo começaram a se desenvolver mais e mais na leitura e escrita, nas atividades diárias de sala de aula e de casa (Zélia, narrativa do ateliê, relato pedagógico).

Eu, muito esperta, queria mostrar para todos o quanto eu lia bem. Pegava o livrinho para assim anunciar os mistérios do terço e, a cada ave-maria, lia um pequeno texto seguindo o roteiro daquele livro. Ah! Como me sentia feliz! Eu era tão pequenina em cima daquele fogão de lenha lendo para todos (Zélia, narrativa do ateliê, memórias de letramento).

Tais histórias de vida, ao serem rearranjadas nesse esquema temporal sincrônico, criam uma nova ficção na qual, do fogão de lenha à biblioteca escolar, outras cenas de letramento escolar foram tecidas em territórios rurais.

O relato do Projeto Fábulas, por sua vez, permite a aproximação da prática pedagógica da professora alfabetizadora pelo viés do desafio assumido pela docente de alfabetizar brincando e alfabetizar todos. Imersa em uma cultura local que prevê alunos alfabéticos, no início do ensino fundamental, aos sete anos, Maísa é mobilizada fortemente pelo imperativo de alcançar o resultado de 100% das crianças alfabéticas no menor tempo possível. No entrecruzamento dessas duas dimensões, ludicidade e alfabetização, identifico saberes, práticas e tensões didáticas, as quais tematizo no texto que se segue.

Esse projeto tem como propósito social a dramatização de fábulas na escola, tendo como audiência os pais. Inicialmente a professora compartilha com a classe a proposta e reconstrói com ela as etapas a serem realizadas e os resultados esperados. O trabalho se organiza em torno da leitura pelo professor, da reescrita de fábulas ditadas ao professor, de atividades de leitura pelo aluno e ensaios da peça teatral.

A docente, ao justificar a relevância dessa proposta, destaca de pronto a importância da dimensão lúdica da alfabetização. Ao dizer que alfabetizar é brincar com responsabilidade, problematiza práticas pedagógicas de abordagem exclusivamente cognitiva nos anos iniciais e resguarda a imagem da criança que aprende brincando e brinca como forma de existir. No excerto da narrativa abaixo, Máisa descreve a cena final do projeto, na qual brincar e aprender apresentam-se como faces da mesma moeda.

E, assim, preparamos o cenário. Depois de muitos ensaios na sala, os convites foram enviados aos pais. Ao chegarem, seus filhos estavam caracterizados com personagens de cada fábula e eu, claro, estava caracterizada de rainha da floresta. Fiz questão de narrar cada acontecimento e, com louvor, os pais, com os nossos meninos, voltaram para casa como se tivessem vivido um dia realmente na floresta (Maísa, narrativa do ateliê).

Encontro nas orientações nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (MEC, 2007), pelo viés da inclusão dos alunos de seis anos, vasos comunicantes com essa visão de Máisa sobre a dimensão lúdica da alfabetização, inscrita no debate contemporâneo sobre prática pedagógica e cultura infantil. O conjunto de textos publicado nesse documento, ao tematizar questões concernentes às singularidades da infância (KRAMER, 2006), à infância na escola e na vida (NASCIMENTO, 2006) e ao brincar como eixo curricular (BORBA, 2006), oferecem elementos substantivos para o aprofundamento dessa discussão.

A essa altura, sou tragada pelas memórias de letramento de Máisa e reencontro a criança contagiada pelas aulas das sextas-feiras, nas quais podia declamar poesias com vestimenta a rigor, e animada pelas atividades realizadas nas datas comemorativas, quando o dia a dia árido da escola cedia lugar para a invenção de professores. Guardo essa relação fortuita entre memórias de letramento e histórias pedagógicas para pensar na rede de sentidos estabelecida pela professora Máisa, na qual não abre mão da premissa de que as crianças são casos de poesia (ANDRADE, 1977) e toma-a como princípio pedagógico, ao articular a alfabetização à dimensão do faz de conta. No conjunto dos dados da pesquisa, é pelos olhos de Máisa que é possível incorporar essa visão sobre cenários da educação rural, visando a um ensino fundamental realizado ao modo da cultura infantil.

No que se refere à produção textual, as crianças escrevem versões de fábulas conhecidas por meio da produção de texto oral com destino escrito, nos mesmos ditames do trabalho realizado pela professora Zélia. Eventos de letramento informal, presentes nas escritas epistolares, já tematizados no capítulo 3, são atualizados nesses trabalhos como práticas legitimadas de letramento escolar, à luz de conhecimentos didáticos avançados.

No conjunto dos dois projetos, observo que Máisa parece estar menos mobilizada pelas aprendizagens de comportamentos leitores e escritores da produção textual, e mais preocupada com as questões do sistema de escrita. As reflexões que realiza sobre a aprendizagem dos alunos, no excerto da narrativa, marcam essa perspectiva docente:

O resultado era impressionante, pois o objetivo de ajudar os alunos a eliminar problemas de segmentação para os alfabéticos e tornar alfabéticos aqueles que estivessem numa outra fase era também alcançada na grafia. Assim que cada produção ficava pronta os alunos reescreviam. Outro momento importante feito quinzenalmente era um diagnóstico e os alunos avançavam nas suas hipóteses. Três meses depois, apenas um aluno não se tornou alfabético, mas ele saiu da fase *diferenciado* para silábico- alfabético. Em outubro, fechamos cem por cento dos alunos alfabéticos seguros (Máisa, narrativa do ateliê).

Nessa mesma vertente, no relato, Máisa prioriza cenas pedagógicas com as atividades habituais de leitura e de escrita pelo aluno, destinadas à reflexão sobre o sistema de escrita. Destaca as atividades de leitura pelo aluno com cruzadinhas e caça palavras. No excerto da narrativa abaixo, Máisa compartilha suas práticas do ponto de vista do funcionamento dessas aulas:

As atividades dadas, de base alfabética, foram realizadas quase sempre com os alunos em duplas. O objetivo era facilitar as intervenções e um ter como base a produção do outro, pois o espírito de cooperação favorece o interesse, e muito, as aprendizagens dos alunos. Nas atividades de cruzadinha direta, me refiro a colocar uma gravura que de início não tenha muitas questões ortográficas, como, por exemplo, um gato ou uma raposa e na frente quadradinhos correspondentes à quantidade de letras da palavra. Com as minhas intervenções os alunos conseguiam realizá-las. Progressivamente eu ia aumentando o grau de dificuldade com outras palavras como coelho, onça e outras que favoreciam a escuta e a descoberta de novas palavras (Máisa, narrativa do ateliê).

Sou desafiada a compreender a lógica da professora ao propor aos alunos atividades descontextualizadas de cruzadinhas e caça palavras, no âmbito do

projeto fábulas. Se o conteúdo a ser ensinado e aprendido são práticas sócias de leitura e de escrita, vinculadas à dramatização, fica por problematizar a função de tais propostas no corpo do projeto. Ademais, é possível questionar a pertinência da proposta em si mesma, haja vista certa confusão ao abordar a construção do sistema de escrita e ortografia. Nota-se que a quantidade restrita de quadrículas que orienta bem a escrita de uma criança alfabética ajuda pouco os alunos pré-silábicos e silábicos, os quais produzem a partir de conceitualizações singulares, do ponto de vista da quantidade, qualidade e ordem das letras. A ausência de um banco de dados a partir do qual os alunos pudessem ler, utilizando estratégias de antecipação, inferência e verificação e, então, preencher as quadrículas comprometem a fertilidade da tarefa.

Para dar enfrentamento a tais problemas didáticos, outras atividades habituais de leitura e escrita podem ser formuladas, tendo em vista o propósito geral do projeto e a construção do sistema de escrita, a saber: ler capas de livros para selecionar aqueles que têm fábulas, ler índices de livros para selecionar fábulas, ler fábulas inteiras com apoio do contexto material e verbal; escrever lista de fábulas preferidas para serem dramatizadas, produzir uma galeria de personagens para ambientar o “teatro”, entre outras possibilidades. Preservar os sentidos da tarefa, do ponto de vista da articulação de propósitos didáticos, insurge mesmo como um desafio para o professor alfabetizador, no âmbito de práticas mais avançadas.

No conjunto do relato, é possível perceber certo deslizamento da intervenção docente, entre a concepção de alfabetização tradicional e a sócio-interacionista. Maísa incorpora práticas avançadas, a exemplo da realização da avaliação diagnóstica como estratégia pedagógica, propõe o ensino por projetos didáticos, reconhece o estudante pré-alfabético como leitor e produtor de texto. Ao mesmo tempo, conserva traços das práticas tradicionais, localizados na tensão relativa à compreensão da escrita como código a ser decifrado, ou como sistema a ser construído.

Apreendo esse movimento constitutivo da aprendizagem da docência e inscrevo-o no marco da história de vida de uma professora em pleno processo de formação, no qual são incorporados dilemas em debate, em estudos atuais, em torno das diferentes compreensões sobre a abordagem da análise fonológica, no processo de alfabetização inicial. No tempo da pesquisa, registra-se a coexistência

de políticas públicas com referências distintas, a exemplo do Alfa e Beto, na perspectiva estritamente tradicional, e o PNAIC com um arcabouço mais avançado. A problemática de natureza teórica e metodológica, na qual inscrevo o caso de Maísa, pode ser compreendida à escala de um dilema nacional a mercê de melhores resoluções, no âmbito de políticas públicas para a alfabetização no Brasil.

5.2.1.2 Reescrita e formação de escritores: contos de esperteza e de assombração

As práticas de letramento na continuidade do 4º e 5º estão relatadas em dois projetos de reescrita de contos de esperteza e de assombração. No conjunto dos relatos, identifico que 100% dos estudantes leem e escrevem convencionalmente, mas com competências diferenciadas, demandando avanços relativos à autonomia leitora e escritora.

Nos projetos de contos, os estudantes produzem textos dentro do gênero, a partir de uma situação comunicativa previamente definida que prevê a publicação dos textos para além da sala de aula e da escola, haja vista a publicação dos livros na Feira de Leitura de Iraquara. Para tanto, são instaladas nas classes rotinas sistemáticas de aulas de produção de texto que contemplam etapas de planejamento, textualização e revisão.

A professora Ana trabalha em uma escola rural nucleada. Assim, contextualiza o projeto Contos de Esperteza no âmbito dos desafios de acolher e educar alunos egressos de diferentes localidades rurais, enquanto destaca a existência de investimentos institucionais da escola e da SEMEC como aspectos propulsores do contexto de trabalho. Eliete, por sua vez, realizou o projeto em uma classe composta por 24 alunos com dificuldade em leitura e produção textual. Segundo a avaliação da professora, apenas 40% dos educandos liam com fluência, 40% dos alunos liam frases e pequenos textos e 10% dos alunos liam apenas palavras.

A reescrita é assumida como estratégia para formar escritores em territórios rurais e reconhecida como uma prática apreciada socialmente, haja vista o gosto de grande parte de leitores pelas versões de histórias conhecidas. Essa decisão didática é convergente com estudos contemporâneos que indicam a reescrita como

um fértil itinerário para formar escritores iniciantes, uma vez que, ao serem liberados da construção do enredo, podem se dedicar às complexas aprendizagens no eixo do como dizer, o que requer a apropriação progressiva de conhecimentos discursivos, linguísticos e notacionais. Como os projetos duraram três meses, foram propostas situações de escrita sequenciadas de contos, a partir da compreensão que os estudantes aprendem por aproximações sucessivas, haja vista o critério de continuidade. Assim, não encontro, no conjunto dos dados da pesquisa, vestígios de produções de texto episódicas, isoladas ou descontinuadas, tão recorrentes em práticas usuais.

Apreendo, nesse contexto, práticas que articulam, de modo fluido e competente, o ensino da leitura, da escrita e da análise linguística, superando, assim, o espartilhamento e fragmentação de conteúdos curriculares. No conjunto das narrativas de Ana e Eliete, as cenas pedagógicas podem ser organizadas em três tipos de aula: aulas de planejamento do texto, aulas de textualização e aulas de revisão textual, nas quais são contextualizadas as aulas de análise linguística. As intervenções docentes serão, então, analisadas tendo em vista essas frentes do trabalho de Língua Portuguesa.

No relato de Ana, a intencionalidade pedagógica destaca-se como um conceito fundante que costura todas as etapas do trabalho, desde o diagnóstico inicial à etapa de revisão textual.

Para repertoriar as crianças em relação ao texto a ser produzido, Ana opera com o pressuposto didático da familiaridade do aluno com o gênero textual conto. Nesse sentido, organiza sessões de leitura pelo professor e leitura autônoma dos alunos, como assinala o excerto na narrativa abaixo:

Tudo começou com leitura de contos de esperteza feito por mim, foi o momento de conhecer um pouco mais, de familiarizar-se com o gênero. Enfim, a realização de leitura feito pelo professor e pelo aluno de diversos contos do gênero. (Eles também faziam retiradas de livros na biblioteca com esse tipo de conto) (Ana, narrativa do ateliê)

Essa imersão na leitura dos contos é exemplar e pode evidenciar a funcionamento da leitura como condição didática para a produção de texto, além de marcar a importância da apreciação literária na formação de preferências e estilos, quando se produz textos com essa função.

Quais histórias publicar? Nessa etapa, a classe selecionou três contos preferidos para a produção de novas versões: *Pedro Malasartes*, *Sopa de Pedra* e *Bicho floral*. Tomadas essas decisões, a professora organiza sessões de planejamento do texto, produção e revisão. Esse percurso didático é tomado por Ana como objeto de descrição e reflexão, ao longo do relato, de modo que comunica um conjunto de saberes didáticos relevantes para a formação de produtores de texto na escola.

Nesse âmbito, destaco a decisão da professora de instaurar sessões de ler para escrever, nas quais os alunos analisam em textos fonte como autores proficientes escrevem contos, tendo em vista planejar as próprias produções. Aspectos relativos à macroestrutura do conto, enredo, pontuação e marcadores cronológicos, são abordados nessas aulas, a partir dos dados coletados na avaliação inicial de produção de texto, sobre a competência escritora dos alunos, saberes e dificuldades. No excerto da narrativa abaixo, Ana explicita esses encaminhamentos didáticos:

Solicitei aos alunos a análise de um texto bem escrito, focando a sequência cronológica do texto com o propósito de observar no texto os seguintes itens: Como começou a história? Qual foi o problema que surgiu? Como desenrolou essa história? Qual foi o desfecho? Como o autor organizou a escrita, os parágrafos? Eu queria que eles percebessem que o texto tinha começo, meio e fim. Na outra aula, uma segunda análise do texto, dessa vez, com o propósito de analisar a pontuação utilizada pelo autor: quais foram os sinais de pontuação que apareceram no texto? Qual é a função dos mesmos? Quais foram as expressões que o autor usou para evitar as repetições? (Ana, narrativa do ateliê).

É possível perceber nesse encaminhamento que a professora ensina os alunos a lerem com olhos de escritor. Nesse sentido, a classe, progressivamente, pode se apropriar de recursos linguísticos e discursivos relevantes para a construção de tramas pertinentes ao gênero e às intenções comunicativas. Conteúdos de análise linguística são contemplados em uma abordagem contextualizada, o que indica o funcionamento de um currículo integrado de Língua Portuguesa, no qual as práticas de análise linguística inscrevem-se como conteúdo transversal.

Ainda na etapa de planejamento, a docente faz opção pela intervenção didática, no coletivo, para a produção de um roteiro, cuja função é orientar as escritas individuais. O excerto da narrativa da professora revela encaminhamentos

didáticos realizados pela professora para mediar a construção desse registro orientador da produção textual:

1ª parte: sequência cronológica do texto - Fiz alguns questionamentos, pegando pontos estratégicos do conto, de modo que eles pudessem se lembrar das informações mais relevantes do texto, e assim não deixar nenhuma informação importante de fora. Como começa a história? (lembrar do começo) No conto Pedro Malasartes e a Sopa de Pedras. Como era a velha? (Caracterizar bem o personagem). Se o conto era de esperteza, qual foi a esperteza que Malasartes usou, para convencer a velha, a dar o que ele queria? E assim por diante...

2ª parte: Orientações quanto à estrutura do texto - O que não pode faltar no texto? Colocar o título; organizar as informações em parágrafos; utilizar as travessões para introduzir a fala dos personagens; usar as letras maiúsculas; utilizar a escrita legível; colocar a pontuação necessária. Obs: Deixar exposto na sala o planejamento.

3ª parte: Uma lista de sinônimos - Fui pegando palavras do conto que previamente eu sabia que eles poderiam citar várias vezes no texto como para se referir a velha ruim da história usamos a sovina, a mão de vaca, a unha de fome, a avarenta, etc... De forma coletiva fizemos uma lista que também ficou exposta para ajudá-los no momento da escrita (Ana, narrativa do ateliê)

Importante destacar, nesse percurso, as condições didáticas oferecidas pela professora para que os alunos, como aprendizes iniciantes, se aventurassem pelas trilhas da produção e da publicação.

Por outro lado, à luz do que propõe Zélia ao ensinar a classe a escrever recomendações literárias, constato que Ana dá pouca visibilidade à existência de um leitor real e do local de circulação do texto como indutores da escrita. Não encontro vestígios nas reflexões docentes das restrições impostas ao texto pelo interlocutor, haja vista o foco exclusivo da discussão didática nas características do gênero.

Na sequência do trabalho, os alunos produzem individualmente com apoio do roteiro e da professora, e entram em cena as atividades destinadas à revisão textual de cunho coletivo. O excerto da narrativa de Ana relata essa etapa:

Foi realizada a revisão da seguinte forma, em comum acordo escolhemos um texto para ser revisado. Levei o data show de modo que fazíamos a leitura do mesmo, íamos discutindo o que poderia mudar, o que poderíamos fazer para deixá-lo melhor. E juntos fizemos os ajustes necessários. As revisões aconteceram em três aspectos: A sequência cronológica dos fatos, na pontuação e no uso dos sinônimos para evitar repetições. E sempre fazendo relação com o planejamento e com o que foi ensinado. A culminância do projeto foi a exposição do livro na feira de educação, onde os visitantes poderiam apreciá-lo (Ana, narrativa do ateliê).

A revisão coletiva infirma-se como situação de ensino e de aprendizagem. Vale salientar, entretanto, que a articulação entre os diferentes tipos de revisão – coletiva, colaborativa e individual – apresenta-se como um caminho didático promissor para a construção da autonomia escritora dos estudantes, aspecto que pode qualificar as intervenções de Ana nos projetos didáticos.

Reafirma-se, como característica exemplar desse relato, a forte intenção pedagógica da professora, como fio que sustenta tramas de letramento em favor da emergência do escritor de versões de histórias conhecidas na comunidade rural, nas quais se destacam modos de leitura: o leitor com olhos de escritor. A despeito do controle que caracteriza o sistema educativo, na escola, nem sempre o trabalho pedagógico está inscrito em uma cartografia de intenções educativas. E, quando não se sabe a direção certa, qualquer caminho serve.

Na classe da professora Eliete, por sua vez, são realizadas cinco sessões de produção de texto, sendo quatro individuais e uma coletiva. Em todas elas, são incorporadas as situações de planejamento e revisão textual, a exemplo do que realiza Ana. Nas três primeiras sessões, a proposta é por meio de reescrita de um conto conhecido - *Maria Angula, O baile do caixeiro viajante, A morte e o Ferreiro* – e, nas duas últimas, são produzidos textos de autoria.

Tais decisões didáticas, no conjunto, inspiram algumas análises do ponto de vista de destacar saberes didáticos pertinentes, implicados nessas práticas. A professora parece trabalhar com o princípio de que escrever reescritas prepara o caminho para que as crianças, posteriormente, criem novas histórias. Além disso, ao propor que o primeiro texto de autoria seja elaborado coletivamente, tendo o professor como escriba, aponta para a importância do docente ajustar a ajuda pedagógica na classe, à medida que os desafios acadêmicos são ampliados. Com tais considerações, quero guardar algumas das singularidades da produção didática de Eliete no conjunto dos relatos pedagógicos com textos literários.

A professora realiza todas as aulas de planejamento do texto coletivamente, mantendo o grau de ajuda máxima. Assume a leitura dos textos e o reconto como estratégias para garantir as condições didáticas da produção de reescritas e incorpora, na rotina, aulas de ler para escrever. O excerto da narrativa abaixo apreende cenas desse trabalho pedagógico:

Outro texto estudado foi o conto “O baile do caixeiro viajante”. Após a leitura do mesmo foram feitos alguns questionamentos aos alunos: Qual parte do conto lhe causou medo? Por quê? Que palavras o autor usou no texto que causa medo? Que outras palavras vocês conhecem que causam medo? Elaboramos um banco de dados com essas palavras que foram usadas para embelezar as próximas produções. Essa parte do projeto foi bem marcante, pois pude perceber as diversas sensações que o texto provocava nos alunos medo, suspense, curiosidade emoção e etc. A partir de então percebi o quanto o trabalho estava rendendo para a minha turma (Eliete, narrativa do ateliê).

A exemplo do trabalho realizado por Ana, Eliete orquestra, de modo profícuo, a abordagem da análise linguística, no âmbito das práticas de ler para escrever. Ao problematizar aspectos semânticos, lexicais e discursivos dos contos, na direção de efeitos de sentido pretendidos no universo do suspense e assombração, indica caminhos possíveis para a extinção da gramática descritiva, como conteúdo secular hegemônico no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Realizar atividades, cujo objetivo é “escrever o sinônimo ou o antônimo das palavras” em exercícios rotineiros no livro didático parece uma prática ingrata para os desafios inerentes ao letramento na contemporaneidade.

No quadro geral dessa proposta didática avançada, identifico traços da didática usual no ensino da pontuação. Ao focalizar a aprendizagem dos nomes dos sinais em lugar da reflexão sobre os diferentes usos e funções, evidenciam-se saberes docentes equivocados, uma vez que Eliete realiza uma abordagem factual de um conteúdo de natureza discursiva.

Na continuidade, um *zoom* nas aulas de revisão textual revela que a professora institui o uso do rascunho como procedimento de escrita e avança na contextualização do ensino de análise linguística. Destaca-se, ao longo da proposta, a postura interessada da professora pelos textos dos estudantes, cuja leitura é tomada como ponto de partida para o planejamento das intervenções, tendo em vista o que sabem os alunos e o que precisam aprender.

Ganha destaque a organização descendente, a partir da qual a professora organiza essa situação didática, articulando de modo intencional e complementar atividades coletivas, colaborativas e individuais. Por fim, é formativo retomar cenas de reflexão da professora sobre a própria prática pedagógica:

Após o trabalho com o projeto *Contos de assombração* percebi que os alunos aprenderam a produzir melhores textos, usando os sinais de

pontuação, como também apresentaram um melhor desenvolvimento na leitura.

Com a realização do trabalho pude ressignificar minha prática e cheguei à conclusão que na próxima realização deste trabalho vou incluir a pesquisa de campo que é a contação de histórias por pessoas da comunidade, com o objetivo de enriquecer o trabalho e valorizar a cultura e o conhecimento das pessoas mais velhas das comunidades do entorno. Este é um trabalho que recomendo para professores o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, pois trabalha as práticas de leitura, de escrita e de oralidade (Eliete, narrativa do ateliê).

Essa valorização das pessoas mais velhas como contadoras de histórias destacada pela docente, pode ser contextualizada nas próprias memórias de letramento informal de Eliete, quando ela ouvia à noite, na beira do fogão, histórias do macaco e da onça, contadas pela mãe.

No conjunto dos relatos, as docentes assumem a reescrita como tecnologia para formar escritores e comportamentos leitores e escritores de planejamento, textualização e revisão¹⁴⁹, como conteúdos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, superam dicotomias e hierarquizações que historicamente caracterizaram o ensino da leitura e da escrita, religando didaticamente saberes já articulados nas práticas sociais. “Hoje, a leitura da informação e a prática da escrita se amalgamaram numa espécie de comunicação/informação generalizada que se torna, cada vez mais invasora e ocupa, mais e mais, o nosso tempo” (HÉBRARD, 2010). Conferem sentidos pedagógicos para a máxima de Daniel Fabre (2011) de que ler impunemente é escrever.

Na perspectiva das singularidades, observo que, enquanto Ana centra-se quase que exclusivamente nas situações de revisão na modalidade coletiva, Eliete combina diferentes possibilidades da gestão das atividades para favorecer o progressivo desenvolvimento da autonomia escritora dos alunos. É nesse contexto que vislumbro cenas de formação continuada que reúnam Eliete e Ana em sessões de reflexão teórica sobre práticas pedagógicas.

¹⁴⁹ Observa-se, entretanto, que a edição e publicação dos textos são conteúdos com pouco destaque nas narrativas docentes, o que indica possíveis horizontes para o trabalho pedagógico e pistas para a formação de professores.

5.2.2 “Ler o mundo para escrever a vida”: projetos de investigação

Ler e escrever para estudar e comunicar saberes é o propósito de letramento que reúne, nessa seção, os relatos dos professores Marilourdes, Janete, Adriano, Antonia e Ilzalúcia. Os trabalhos de Antonia, Janete Ilzalúcia são realizados em classes multisseriadas e as demais em classes seriadas.

5.2.2.1 Aprendendo com a cultura afrodescendente

O projeto Aprendendo com a cultura afrodescendente teve em vista o estudo sobre africanidades na vertente da discussão sobre as contribuições dos negros no Brasil. O encerramento aconteceu em uma Feira de Leitura com a publicação do livro *O Jabuti de Asas*, com a exposição de bonecas e de máscaras africanas e com a apresentação da dança Lundu, com a música *Ai menina*, de Lia Sophia. Esse recorte buscou responder a inquietações da professora diante do histórico restritivo dos estudantes que ingressam na 3ª série nas dimensões do letramento e de conflitos relativos à construção da identidade de crianças negras, como registrado no excerto da narrativa abaixo:

Diante da urgência de garantir a alfabetização, o letramento, surgiu a ideia de associar este trabalho numa perspectiva transversal explorando a cultura afro-brasileira. Houve a necessidade de organizar o trabalho em um projeto, com a leitura e a reescrita de contos africanos, além da cultura e arte. Surgiu a proposta que integrava leitura, escrita, cultura e arte com o projeto de reescrita de *Contos Africanos*.

Outra necessidade em desenvolver este projeto com a turma do 3º. Ano do Ensino Fundamental foi a demanda de combater o *bullying* na sala de aula, assunto que muito me inquietava, devido ao fato de alunos tratarem outros colegas como negrinha, negrinho, tisiu e vários outros adjetivos pejorativos (Marilourdes, narrativa do ateliê).

Explicitadas tais intenções pedagógicas, a professora organizou o trabalho em três frentes: leitura pelo professor, reescrita de contos africanos e práticas de linguagem em contextos de estudo, seguidas de oficinas de arte e de educação física. O relato docente centra-se, contudo, na sistematização das práticas de leitura e oferece menos visibilidade às práticas de produção textual do ponto de vista das intervenções docentes e aprendizagens dos estudantes. Compõem o enredo

decisões didáticas para inserir os alunos em redes de leitores, de modo que tomo essa dimensão como constitutiva de um conjunto inovador de *habitus* profissional de Marilourdes, ao delinear imagens da escola em torno da biblioteca, ainda que em “terras áridas”, como revela no excerto da narrativa abaixo:

Mas, como trabalhar o tema com crianças de 3º ano, com oito anos de idade, com livros que não fosse apenas os didáticos, onde o negro é sempre o escravo, que não ressalta a sua importância e as contribuições que eles trouxeram para o nosso país? (Marilourdes, narrativa do ateliê).

A inclusão da cultura afrodescendente no currículo escolar tem se tornado realidade por força da Lei 10.639/03 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas há que se questionar como o faz a professora, por quais trilhas realizar esse trabalho. Desamparadas por materiais didáticos empobrecidos e inadequados do ponto de vista histórico, ideológico e linguístico, as práticas pedagógicas tendem a ser simplificadas por abordagens alegóricas e folclóricas exclusivamente. Consciente desses pontos de partida restritivos, a professora assume um protagonismo singular no enfrentamento de tais condições e realiza um projeto em torno de livros. Propõe estudo crítico, partindo da apreciação de livros literários em uma abordagem respeitosa e lúdica de histórias plurais de negros no Brasil e na África.

Assume a literatura como fio de Ariadne (COELHO, 2000) para costurar uma prática pedagógica com um olhar metadisciplinar, a partir do qual articula conhecimentos das áreas das Linguagens e de Ciências Sociais. Para tanto, atua a partir do conceito de comunidade de leitores¹⁵⁰, como registra no excerto abaixo:

A ideia foi fazer com que as crianças valorizassem a cultura afro-brasileira, reconhecendo a sua presença de forma positivada nos diversos segmentos da sociedade, no que diz respeito à literatura, arte, culinária, religião música e dança, bem como proporcionar à turma maior acesso a leituras desse gênero, de modo a desenvolver a compreensão e o letramento, com vistas a formar uma **comunidade de leitores**¹⁵¹ (Mailourdes, narrativa do ateliê).

Nelly Novaes Coelho (2000), no âmbito de estudos sobre a complexidade e transdisciplinaridade no currículo, apoiada em Morin, propõe arranjo didático similar ao realizado pela professora, no qual a literatura funciona como eixo organizador do

¹⁵⁰A professora Antonia atua a partir do paradigma de redes de sociabilidade como tecnologia de letramento, ao modo discutido no capítulo 3.

¹⁵¹ Grifo nosso

currículo, como “uma espécie de “fio de Ariadne” que poderia indicar caminhos, não para sairmos do “labirinto”, mas para conseguirmos transformá-lo em “vias comunicantes” que a concepção do mundo atual exige” (COELHO, 2000, p. 25 e 26). Por esse prisma, apreendo saberes docentes em funcionamento para formar leitores e escritores em territórios rurais.

Do ponto de vista das condições institucionais, Antonia recebe ajuda do professor de História para selecionar obras relevantes e conta com o apoio da diretora para a compra desses livros. Essa condição é inédita no conjunto dos relatos que reiteram, de modo geral, condições restritivas relacionadas à circulação de material escrito na escola¹⁵².

Nesse projeto, os textos literários são usados como dispositivos de contextualização da investigação sobre a história africana, que se realiza por vias da apreciação e da pesquisa. São organizados momentos de leitura intensiva (CHARTIER, 1994, p. 23), todos com o mesmo livro, intercalados por momentos de leituras individuais e independentes. As rodas de leitura promovem vasos comunicantes com a biblioteca da escola na qual os alunos passam a transitar com crescente interesse:

No começo, metade dos alunos da sala que já gostava de ler começou a se interessar pelos contos africanos disponíveis na biblioteca. Apesar de não ser muito do interesse deles como: *O Casamento da Princesa, Obax, Pretinha de Neves, Pretinho: meu boneco querido*, Contos Africanos de Rogério Andrade, *O Menino Marrom* de, Ziraldo entre outros. Nos outros alunos que ficavam um pouco tímidos, com medo e vergonha de ler, fui percebendo uma mudança muito relevante. Quando chegamos à terceira aula os alunos já disputavam a vez para ler. Já não precisavam de minha orientação para ler, iam se organizando sozinhos, cada um respeitando o tempo do outro, compartilhando daquele momento tão rico (Marilourdes, narrativa do ateliê).

É possível descontextualizar, a partir dessa cena pedagógica, sentidos atribuídos pela professora à expressão “comunidade de leitores” como redes de sociabilidades, a partir das quais a formação de leitores emerge como uma realização de cunho comunitário. No excerto da narrativa abaixo, Antonia descreve nuances dessas construções e aprendizagens em roda e na rede:

Momentos ricos de sentido e de aprendizagem foram as rodas de conversas, quando cada um podia falar das suas leituras, colocando suas impressões para o grupo, falando de como foi bom conhecer a história de um povo, que para muitos vêm sendo esquecida.

¹⁵² Nos relatos de Adriano, Janete e Ilzalúcia essa questão é explicitada como desafio à realização de projetos de investigação.

Os resultados obtidos com a sequência de atividades mostram o quanto a leitura pode enriquecer o aprendizado dos alunos. Percebi grande mudança no comportamento e atitude dos alunos durante o semestre [...] (Marilourdes, narrativa do ateliê).

Ao lado da leitura de contos africanos e brasileiros apreciados nessas rodas, a professora apoia-se em narradores infantis, presentes em duas obras, para mobilizar e encantar a classe no estudo do tema: *A história dos Africanos no Brasil e Em Angola tem? No Brasil Também!* Marilourdes comenta a riqueza dessa trilha com as narrativas infantis no excerto abaixo:

O livro *Em Angola tem?* traz os laços históricos que unem os dois países há muitos anos. Esse livro dá uma ideia de como esses dois países são parecidos. Da troca de cartas simples entre duas crianças, Josevaldo em Salvador e Montano em Luanda, eles vão descobrindo aos poucos que as duas cidades tem tudo a ver uma com a outra (Marilourdes, narrativa do ateliê).

É provável que essa rede de sentidos sensíveis de conexões interculturais, protagonizada por duas crianças, tenha construído outras representações da cultura africana, de modo geral, e do ser criança negra, para além do ser negrinho, tisu. É incomensurável a delicadeza com a qual esse tipo de incursão pode articular compreensões do mundo e de si, nas quais se revela a construção/apropriação de conhecimentos prudentes.

O trabalho ganha fôlego nas conexões entre pares com a parceria de Marilourdes com o professor de Educação Física, tendo no centro a leitura do livro *Festas Populares*, da coleção *Africanidades*¹⁵³. Emergem, desse ciclo, cenas de práticas integradas de Artes nos eixos de dança e artes visuais, História, Língua Portuguesa e Educação Física, com a apresentação de um número de dança das alunas, acompanhada de roda de capoeira e de oficinas de bonecas e de máscaras africanas.

Marilourdes parece apropriada dessa metodologia, ao destacar, como avanço do trabalho, a abordagem interdisciplinar. Kleiman e Moraes (1999), ao analisarem exemplos de projetos interdisciplinares temáticos, definem como critérios para a seleção de temas a opção por um problema local da escola, por uma questão da atualidade, por um tema transversal e por um tópico recorrente no conteúdo dos

¹⁵³ Coleção *Africanidades* tem indicação para crianças a partir de 6 e contém 10 livros, 10 CDs com jogos, músicas e vídeos sobre a história dos africanos no Brasil, a influência africana no nosso idioma, religião, festas populares, jogos, brincadeiras, personalidades, culinária, folclore e lendas.

programas (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 157). Nota-se que a temática escolhida por Marilourdes é atravessada simultaneamente pelos quatro critérios, o que destaca disposições da professora nessa composição de arranjos curriculares contextualizados e integrados.

Evidenciam-se níveis de conhecimento didático sobre a leitura, mas não há visibilidade sobre o conhecimento objetivado da professora sobre a didática na área de Ciências Sociais. Avanços no conhecimento sobre as didáticas específicas, concomitantemente com a didática da leitura e da escrita, podem favorecer a qualificação desses arranjos de práticas integradas¹⁵⁴.

Nota-se, ao longo da sequência, a ausência de textos jornalísticos, ficando em aberto a contextualização da temática no cenário contemporâneo, bem como a focalização de comportamentos leitores e escritores, pertinentes ao propósito e ao portador. Concordando com Kleiman e Moraes (1999, p. 190), os textos jornalísticos podem figurar como fio de redes interdisciplinares (p.190), tomados como elemento âncora para a leitura intertextual (p. 159).

No sentido global do projeto, Marilourdes convida a comunidade educativa a pensar sobre possíveis e profícuas funções que os textos literários podem ter nas sequências de investigação, posicionamento teórico singular no conjunto dos dados da pesquisa.

5.2.2.2 “É nossa cultura e eu não a conheço” - Engenho, casa de farinha e motor de sisal

Esse projeto foi realizado em uma turma multisseriada com dezenove alunos do 3º ao 5º ano, com idades entre oito a onze anos. Nesse sentido, propôs o estudo de culturas locais na perspectiva de modos de vida e economia regional, visando à publicação de textos expositivos. No excerto da narrativa abaixo, Janete explicita as suas intenções pedagógicas:

O meu objetivo com este trabalho foi possibilitar a oportunidade dos alunos entrarem em contato com a história das pequenas fábricas iraquarenses, vivenciando sua realidade, acompanhando os meios de produção para

¹⁵⁴ Estudos sobre o ensino da leitura e da escrita, como ferramenta para a aprendizagem de conteúdos nas áreas de Ciências Sociais e Ciências Naturais, são abordados respectivamente nas seguintes obras de tradição dos estudos argentinos: *Didáctica de las ciencias sociales Aportes y reflexiones*, de Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui e *Ensenar a leer textos de ciencias* de Ana Espinoza, Adriana Casamajor e Egle Pitton, grupos de pesquisa da Universidade de Buenos Aires.

melhor valorizá-lo. Utilizar o conhecimento teórico para melhorar os textos produzidos sobre cultivo da cana-de-açúcar, da mandioca e do sisal e, principalmente, desenvolver a prática de escrita da turma que não demonstrava um nível favorável para as séries (Janete, narrativa do ateliê).

A partir desse conjunto de intenções, o relato de Janete tece tramas pedagógicas em torno da pesquisa sobre a vida das gentes rurais. Seja pelo detalhamento do relato, seja pela qualidade das intervenções didáticas realizadas, busco apreender nesse trabalho dimensões relativas ao ofício dos alunos, em um novo contrato didático em prol do letramento escolar.

Para ensinar comportamentos leitores e escritores em contexto de estudo, a docente focalizou o acesso e tratamento da informação, a produção de texto expositivo, a partir de fontes escritas e orais, como relata no excerto da narrativa a seguir:

A primeira etapa foi o estudo da cana, conhecer sobre a cultura, sua origem e os procedimentos para a fabricação dos seus derivados no engenho. A segunda etapa foi descobrir as curiosidades sobre o sisal e como ocorre o processo de fabricação da fibra no motor de sisal. A terceira e última etapa era conhecer os processos para o cultivo da mandioca e vivenciar na prática a produção dos derivados da mandioca na casa de farinha. E cada etapa trabalhada com os estudos, produções e revisões textuais para que o avanço deles fosse satisfatório (Janete, narrativa do ateliê).

Nesse cenário, tomar notas a partir de fontes orais e escritas figurou como um conteúdo de ensino e de aprendizagem permanente, tendo em vista o tratamento e reelaboração das informações na direção dos propósitos didáticos e sociais assumidos no trabalho. No excerto da narrativa abaixo, Janete explicita a rede de conexões entre ler e escrever para estudar e a produção textual:

A partir da coleta de informações dos textos e do trabalho em campo, fomos estudar a origem de cada cultura, quais as suas utilidades, como são cultivadas em nossa região. [...] Visitamos os produtores de todas as culturas, nas etapas de cada cultura estudada, para fazer entrevista com eles, inclusive visitas nas fábricas (Janete, narrativa do ateliê). [...] No entanto a riqueza de informações partiu dos recursos humanos, durante as entrevistas com os produtores, pois estes nos informaram sobre tudo aquilo que não encontramos nas fontes estudadas (textos e livros) (Janete, narrativa do ateliê)

Além da riqueza em si dos depoimentos dos agricultores e artesãos rurais, essa avaliação da professora sobre a relevância das fontes orais em detrimento das fontes escritas pode apontar para restrições já tematizadas no acesso a materiais

escritos na escola rural¹⁵⁵. Ademais, é preciso reconhecer que abordagens temáticas, com contextualização exclusivamente local, podem restringir oportunidades de estudo, ao invisibilizarem relações entre diferentes espaços e tempos históricos e desconsiderarem a importância de bibliografias dessa natureza.

Assegurada na rotina da classe três dias para esse estudo, a professora propunha o ritual didático de estudar sobre o tema, planejar o texto a ser produzido, textualizar e revisar. Nesse contexto, foi possível conhecer as intervenções docentes para ensinar os estudantes a produzir textos expositivos. Destaco o excerto da narrativa abaixo para apreender essa disposição pedagógica (NÓVOA, 2009) que tece a observação, como intervenção docente, o que considero exemplar:

Sempre que eles estavam escrevendo eu ficava observando os comportamentos de leitores e escritores que eles utilizavam: consulta dos rascunhos, leitura da parte do texto que eles escreveram, soletração das palavras que eles julgavam erradas, seleção das partes importantes dos rascunhos, organização das informações (Janete, narrativa do ateliê).

Ferreiro (2002) faz uma apologia ao silêncio como intervenção pedagógica que se realiza com os olhos, com a escuta, com a observação, ao modo como a realiza Janete. Ao descrever o que observa nessa cena, a docente explicita o conteúdo que intenta ensinar na reinvenção do currículo de Língua Portuguesa - comportamentos leitores e escritores. Questiona, dessa forma, a compreensão de que para formar produtores de texto é preciso ensinar o gênero textual, como se propagou em tantos currículos emergentes de inovação pedagógica. Entre saber dizer as características de um texto e produzi-lo seguindo esses princípios, há muitas aprendizagens a serem conquistadas na vertente do letramento.

Ao descrever esses comportamentos, Janete compartilha alguns de seus “segredos” para democratizar a escrita em territórios rurais, a exemplo de ensinar os alunos a usar rascunho, a autorregular a escrita no momento da textualização, revendo e alinhando decisões discursivas, a reler o texto enquanto escreve. Cenas de ensino e de aprendizagem são retomadas no excerto da narrativa abaixo:

Os alunos observavam as notas tomadas nas pesquisas teóricas sobre essa cultura específica - a cana - e confrontavam com as informações adquiridas em campo. A conversa entre os alunos fluía, tentando organizar

¹⁵⁵ Nas referências bibliográficas disponibilizadas no projeto, nas quais faltam os créditos das revistas, os textos consultados na internet e dos demais pesquisados pelos alunos, constam dois livros: Projeto Pitangá, 4º e 5º ano e o Guia Rural com o texto *Culturas fibrosas do sisal*.

melhor os conhecimentos. Eu circulava pela sala orientando na escrita, pontuação e a leitura do texto, sempre que produziam um trecho. Dessa forma eles pegaram o hábito de ler o que escreviam, e esse ponto foi muito importante, pois a turma não tinha esse comportamento leitor (Janete, narrativa do ateliê).

Nessas etapas de textualização, observo que não há referência a intervenções diferenciadas, visando ao atendimento específico de alunos das diferentes séries que compõem essa classe multisseriada. O que se evidencia no relato, de modo geral, é a opção por uma gestão compartilhada, na qual os alunos assumem, de muitos modos, responsabilidades pela própria aprendizagem e pela do colega, a exemplo do exposto no excerto da narrativa de Janete:

Os alunos ficaram encantados com o processo de fabricação dos produtos, tiveram a oportunidade de entrevistar, ouvir, registrar tirando dúvidas sobre a cultura da cana. Esta visita durou uma manhã. Ao retornar para a sala orientei os alunos a juntar as informações adquiridas e organizá-las em uma produção escrita sobre o produto estudado. Eles escreveram várias laudas e ao comparar com a avaliação inicial chegaram à conclusão que aprenderam mais do que esperavam [...] O mais magnífico foram os relatos dos alunos em dizer que para aprender eles têm que estudar, vivenciar, pesquisar, entrevistar e depois só registrar (Janete, narrativa do ateliê).

Reconheço, nessa cena pedagógica, uma singularidade exemplar. Primeiro porque nela a avaliação diagnóstica cumpre uma valiosa função para além de guiar a seleção de conteúdos curriculares, que é a de gerar a avaliação em termos de progresso, subvertendo a lógica da avaliação por média. Segundo e, sobretudo, porque ela revela modos da avaliação colaborativa, sob o protagonismo dos alunos, em parceria com a professora. Algo de exemplar poderá ser construído, inspirado nessa imagem, na perspectiva da função pedagógica e emancipatória da avaliação.

Na continuidade da narrativa, a docente descreve aulas de revisão, nas quais os alunos, agrupados em duplas, atuam como leitores críticos do texto do colega:

Entregue as escritas para os alunos em duplas um colega analisava o trabalho do outro através de uma leitura minuciosa apontando para o parceiro o que ele achava que deveria melhorar, e um ajudava o outro nesse processo. E, a partir daí, era disparado uma conversa entre as duplas em torno dos problemas encontrados nas produções dos colegas. Nesse momento entrava a minha intervenção para ajudar nas dificuldades dos meninos que surgia na revisão dos textos (Janete, narrativa do ateliê).

Destaco que essa conversa entre duplas legitima um modelo de gestão, no qual as crianças têm saberes reconhecidos, e autonomia para intervir, de verdade, na produção do colega, bem como aprender com ele. A ancoragem oferecida pela professora é singular nesse sentido. Como não precisa dar a palavra final, intervém estrategicamente, regulada pelo estado da arte da produção dos alunos. Para apreender esse movimento de Janete, entendo como Perrenoud (2002) que é preciso atentar-se para a cultura elaborada em torno do contrato didático em funcionamento, “e de forma mais global, do “clima”, do modo como é exercida a autoridade e se realiza a cooperação, da organização do trabalho, da comunicação, da avaliação” (PERRENOUD, 2002, p. 195).

Para apoiar a construção progressiva da autonomia dos alunos, Janete propõe o uso do roteiro como apoio à revisão textual, focalizando conhecimentos discursivos, de padrões da escrita e aspectos notacionais. O excerto da narrativa abaixo registra essas cenas:

Devido a essas necessidades, eu juntamente com os alunos, construímos um questionário para ajudar na revisão textual, que foi usado em todos os textos do projeto [...].

Com esses questionamentos e a minha ajuda os meninos conseguiam fazer uma boa revisão textual. Principalmente quando iam passar o texto a limpo. E quando eles pegavam o seu texto, agora sozinhos, para passar a limpo observando o questionário e verificando o que faltou na sua escrita, o que poderia melhorar, a organização do texto era feita por completo, de cima a baixo, com as perguntas feitas para a revisão, que ficava exposta em um cartaz, para a consulta quando necessário. Com isso o trabalho fluía com mais facilidade (Janete, narrativa do ateliê).

Ao dizer que elaborou junto com os alunos esse roteiro, Janete, mais uma vez, incorpora na sua prática intervenções para fomentar o protagonismo das crianças no projeto. É importante reconhecer que a responsabilidade docente pela aprendizagem dos estudantes não os desresponsabiliza pela sua própria aprendizagem. A relação com o saber e a construção de sentidos das tarefas escolares pelos alunos apontam para um arranjo singular, tramado pela realização de atividades coletivas e colaborativas como condição para a produção individual.

Na gestão de Janete, tempos entrelaçados são considerados para oferecer níveis de ajuda diferenciados, a partir da natureza da tarefa, dos conhecimentos prévios dos alunos e da memória do trabalho pedagógico. É nesse sentido que ela reconhece a progressão das aprendizagens dos alunos a cada ciclo do projeto.

É de fundamental importância relatar como foi visível o avanço da escrita dos alunos, que foi evoluindo de acordo com o andamento do projeto. Antes além de escreverem pouco, atribuo isso a falta de conhecimento sobre o tema, não usavam margem, paragrafação, ortografia coerente, agora as crianças já tem autonomia de escrever um texto bom e perceber o tanto que evoluiu nas produções. E como educadora fico muito realizada com os avanços dos alunos, pena que é só uma turma multisseriada em uma escola pequena. Esse trabalho poderia ser realizado em uma escola grande, para ver se surtiria o mesmo efeito (Janete, narrativa do ateliê).

Reflexões dessa natureza conformam imagens de escolas centradas na aprendizagem, inspiradas em arranjos singulares da educação rural, para as quais são imprescindíveis reinvenções curriculares que devem incidir, em última instância, nos contratos didáticos e alterar papéis de alunos e professores.

Compreendo como Brousseau (1996) que, ao dividir responsabilidades com os alunos pelo fluxo do trabalho e inseri-los no tempo de duração, a docente favorece que tarefas escolares transformem-se em problemas de estudantes. Nesse sentido, compartilha com a classe o poder de decisão que deixa de ser cumpridora da agenda do professor e passa a assumir uma agenda própria de trabalho. Apreendo e aprendo com Janete que, para as crianças assumirem propostas didáticas como projetos pessoais de aprendizagem, é preciso que vivenciem uma construção epistemológica cognitiva intencional, “é necessário que o aluno tenha um projeto e aceite sua responsabilidade” (BROUSSEAU, 1996, p. 50). Essas teorizações podem ser contextualizadas nas práticas descritas no excerto da narrativa abaixo:

Fizemos entrevistas com dois produtores de mandioca da nossa região e esses relataram a desvalorização da farinha no mercado, diminuição do consumo do produto, restrito mais aos nordestinos e mais uma vez o fator mais preocupante: a seca. Depois da entrevista os produtores nos levaram até a roça de mandioca. Enquanto isso os alunos registravam tudo que viam e ouviam [...].

O diferencial desta última etapa foi vivenciar como se fazem os derivados da mandioca. Os alunos esperaram por este dia, assim como uma mãe espera a chegada de um filho amado. Chegado o grande dia preparamos uma carroça e fomos para a roça, colhemos a mandioca, levamos para a casa de farinha, fizemos a raspa, moemos as raízes, secamos a massa na prensa por duas horas, processamos a massa e peneiramos. Enquanto isso o fogo do forno já estava quente. Neste momento iniciou - se a fabricação dos produtos, torraramos a farinha, tiramos tapioca da massa fresca e fizemos vários tipos de beijus. Utilizamos o dia todo para que tudo fosse realizado com sucesso (Janete, narrativa do ateliê).

É possível perceber especificamente nessa cena e na conformação do trabalho de modo geral, que Janete inclui no projeto didático os tempos da roça, dos

quais emergem novos lugares de aprendizagem. Ao propor transformações na natureza das tarefas, bem como transmutações no contrato didático, a docente gera, em parceria com as crianças, uma nova ordem pedagógica que desmantela a imagem secular da educação bancária (FREIRE, 1987, p. 32). Por fim, as imagens das crianças, portando caderno e lápis para anotar as palavras dos trabalhadores rurais nas casas de farinha, provavelmente analfabetas, são emblemáticas de uma nova ordem no currículo escolar, já antecipadas pela sociologia, mas que a pedagogia teimava em não ver.

5.2.2.3 Conhecendo as belezas da Chapada

O relato do projeto *Conhecendo as Belezas da Chapada* coloca em destaque relações já explicitadas em trabalhos anteriores entre letramento e formação integral dos alunos, na vertente da interdisciplinaridade e da contextualização de práticas de linguagem em contextos de estudo. O projeto propõe o estudo sobre as belezas naturais da Chapada Diamantina, tendo em vista a produção de textos expositivos sobre os pontos turísticos dessa região, a exemplo do Morro do Pai Inácio, o Poço Encantado e o rio Mucugezinho. O relato não informa para quem os alunos escrevem. A possível indefinição do público leitor, nesse caso, pode revelar características de uma prática pedagógica que requer mais aprofundamentos sobre a natureza social da produção de texto.

Com esse recorte temático, a aprendizagem da leitura e da escrita figura, em uma primeira instância, como ferramenta para a investigação e, em uma segunda, está a serviço da produção de texto. Conhecimentos sobre a paisagem e modos de vida são tecidos no tempo do projeto, como assinala Adriano no excerto da narrativa abaixo:

Nesse momento percebi que os alunos já estavam bem ligados ao projeto, oportunizando a mim e a eles discutirmos sobre a história desses locais próximos de nós, que já foram palco de muitas viagens e comércio, que eram bastante fortalecidos pela exploração de pedras preciosas, sobre a passagem de muitos garimpeiros por aquela cidade que fica tão próxima a nossa comunidade. Assim, e como durante toda a realização do projeto, os alunos traziam à discussão muitos assuntos relacionados aos viventes da região da Chapada Diamantina (Adriano, narrativa do ateliê).

Essa circunscrição, essa aderência do estudo à cultura da comunidade corrobora para que a escola se apresente como um espaço de compreensão de vida e de itinerários dos “vivos da região”. Ao modo de Adriano, como um estudo sobre as histórias de vida das comunidades da Chapada Diamantina.

O professor como Janete, Ilzalúcia e Antonia, incorpora o trabalho de campo na metodologia. Assim, observações e explorações no campo, a pesquisa videográfica, o estudo de texto, constituíram-se em fontes da pesquisa dos alunos, tendo em vista a apropriação de conhecimentos pertinentes para a produção de textos expositivos.

Das reflexões do professor sobre a beleza do trabalho, emergem dimensões sobre os sentidos do trabalho para a classe, na perspectiva dos alunos, como registra o excerto da narrativa de Adriano:

Durante esse trabalho os alunos demonstraram empenho e muita dedicação para a realização das atividades. Queriam sempre buscar informações de alguns locais, mesmo dos que não eram citados pelos textos propostos pelo professor. Teve um momento que nunca sairá da minha memória, durante a realização do projeto que foi quando um aluno fez o seguinte questionamento para mim, quando estava estudando o texto apresentado no livro de História da Bahia: “A cidade de Seabra, que está falando no texto, é Seabra ali perto?” (Adriano, narrativa do ateliê).

Nessa passagem, é possível observar a sensibilidade pedagógica do professor que apreende nesse depoimento infantil a grandiosidade dos efeitos dessa prática de letramento, para além dos ditames de avaliações externas e internas dirigidas a habilidades de leitura. Tais avaliações, por diferentes motivos, que não cabem aqui explicitar, tendem a induzir currículos inócuos, quando amparados pelos princípios do letramento autêntico (STREET, 1995)

Adriano ocupa-se no relato de narrar as macroentradas do projeto com a avaliação inicial de produção de texto, os estudos nas fontes escritas e na exploração do campo, e na produção textual. Refere-se às etapas de planejamento, textualização e revisão textual, mas não oferece muitos vestígios das intervenções docentes nesse âmbito. O professor depõe que as entradas com revisão textual, com edição e publicação do livro ficaram a desejar devido à falta de tempo:

No entanto, por falta de tempo as produções dos alunos não foram revisadas, como também o livro não foi digitado e encadernado quando deveria. Tive de organizar uma pastinha com o material de EVA, completamente caracterizado com o tema, para arquivar os textos escritos

pelos alunos. Mas foi possível fazer as etapas do planejamento que focassem as características e informações que são estabelecidas nesse gênero textual, que era produzir textos informativos através de estudos de textos e pesquisa de campo e ser feita uma exposição para a comunidade escolar.

Os alunos produziram textos levando em consideração o planejamento que foi estipulado durante o processo da produção, o que era uma dificuldade diagnosticada na primeira escrita feita por eles. Mas o bom mesmo era ter mais um tempo para a discussão e revisão dos padrões de escrita do gênero proposto, promover a discussão entre os alunos sobre suas escritas e poder relatar o que foi bom e ruim, fazendo uma análise do trabalho, para verificar se foi uma boa metodologia aplicada em sala de aula (Adriano, narrativa do ateliê).

Ao realizar essa avaliação, Adriano explicita conhecimentos didáticos significativos sobre produção textual, do ponto de vista das condições didáticas para a produção de textos informativos, da clareza sobre os problemas a serem resolvidos pelos estudantes nos eixos o que dizer (conhecimento de referência) e como dizer (conhecimento do gênero). Ademais, o professor ascende a lugares de emancipação, quando realiza um movimento reflexivo que pode ser apropriado a partir dos estudos de Schön (2000), como indica o excerto abaixo:

Percebendo que foi uma boa iniciativa trabalhar essa metodologia, neste ano de dois mil e treze resolvi retomar esse trabalho com a turma multisseriadas do quarto e quinto anos do ciclo dois do Ensino Fundamental. Decidi e resolvi fazer adaptações, mas para este trabalho foi necessário rever as metodologias e intervenções que busquem as especificidades dessa turma, adequando o que pode ser implantado e de que forma impactaria positivamente na aprendizagem dos alunos.

Acredito que, com o tempo necessário vou conseguir aplicar melhor as estratégias e etapas do projeto, podendo detalhar melhor o processo de aplicação do projeto. Como o tempo foi bem planejado desde o começo do ano, introduzi mais alguns textos para a melhor exploração de leitura e escrita e também de recolhimento de informações, pois deveria ter sido mais trabalhado no projeto anterior. Foram colocadas também intervenções que levassem ao passo a passo da produção textual (estudo do texto, ler para informar, ler para estudar, fichamento, planejamento, produção e revisão), buscando explorar das informações à revisão da escrita, fortalecendo o desenvolvimento dos aspectos que são requisitados na composição do texto. Com isso acredito que haverá boas mudanças que qualifiquem a metodologia adequada para a turma que ensino neste ano de 2013 (Adriano, narrativa do ateliê).

O professor faz o giro completo na reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). A partir da própria experiência, reinventa práticas pedagógicas e coloca em evidência que tão importante quanto o que se faz na sala de aula em um determinado tempo é o que se aprende nesse fazer. Em 2013, com outra turma, dessa vez multisseriada, Adriano incorpora novos conhecimentos e ocupa lugares

de design de currículo (GIMENO e PEREZ, 2007)¹⁵⁶, superando-se em sua própria invenção pedagógica. Esse movimento do professor pode ser compreendido a partir do debate tecido no âmbito da epistemologia da didática sobre como é possível considerar as singularidades e imprevisibilidades das práticas e, a partir delas, “extrair alguns princípios da acção gerais que 'a modo de leis' sirvam para não estar inventando constantemente a prática, para acumular e transmitir experiência e conseguir quadros de compreensão com alguma validade” (GIMENO e PEREZ, 1993, p. 238).

5.2.2.4 Aprendendo com as frutas nativas da região

O projeto *Aprendendo com as frutas nativas da região* teve origem no âmbito do projeto institucional *Cinquentenário da cidade de Iraquara* e foi realizado em colaboração com outros professores de escolas nucleadas. Desenvolveu-se em uma classe multisseriada, com dezesseis alunos do 4º e 5º ano, incluído na rotina da sala de aula três vezes na semana. Teve como empreendimento a produção de fichas técnicas e textos expositivos mais completos para destinatários rurais das frutas licuri, umbu, juá, mandacaru, araçá e caju. O livro foi publicado em estandes, na festa do cinquentenário, em julho, e na Feira de Educação da escola Jorge Alves de Oliveira, em outubro.

Nesse sentido, assumiu como propósito didático a formação de leitores e escritores no viés da investigação sobre frutas nativas e a cultura local. Essa visão é explicitada pela professora ao longo do relato, quando é possível apreender a atenção da docente às aprendizagens dos estudantes, conforme registrado no excerto da narrativa abaixo:

O projeto Frutas Nativas não se limitou ao propósito de ampliar as informações sobre o tema. Ele foi além, pois possibilitou que os alunos produzissem textos de fichas técnicas e textos expositivos mais completos

¹⁵⁶ O autor tematiza o papel do professor como design de currículo e destaca um conjunto de operações mentais, a saber: pensar ou refletir sobre a prática antes da realização; considerar quais os elementos que intervêm na configuração das experiências a realizar pelos alunos, de acordo com a natureza do conteúdo a ser aprendido; representar alternativas disponíveis de acordo com as experiências prévias, modelos metodológicos, exemplificações; prever possíveis cursos de ação a seguir e passos a dar; antecipar consequências possíveis; delimitar o contexto, considerando problemas a resolver, de acordo com as circunstâncias específicas em que decorrerá a ação; prever recursos e materiais necessários (GIMENO e PEREZ, 2007, p.p 233-34).

para destinatários rurais com o objetivo de informar, para que outras pessoas também aprendam sobre o assunto e valorizem o resgate das nossas frutas nativas (Antonia, narrativa do ateliê).

A professora sustenta esse parecer, ao finalizar o relato, com a avaliação das aprendizagens dos estudantes, no qual destaca os eixos de leitura, escrita e análise linguística. Esse registro é apresentado no excerto da narrativa a seguir:

Os alunos garantiram a estrutura do gênero, título fora do corpo do texto, linguagem formal, com clareza nas informações obtidas. No sistema de escrita, 60 % da turma saiu do nível alfabético para o ortográfico, usaram vocabulário próprio do tema, também no tempo adequado. Usaram sistema de pontuação, como letras maiúsculas, ponto final e vírgula. Enfim, o texto produzido revelou uma escrita satisfatória que atendeu as convenções de escrita (Antonia, narrativa do ateliê).

A docente demarca as intenções de ensino e de aprendizagem na dimensão da Língua Portuguesa, tem clareza sobre os conteúdos e tematiza com propriedade as conquistas das crianças, enquanto marca a satisfação com as produções.

Para iniciar os trabalhos, propõe a avaliação inicial e, a partir dela, organiza a sequência de ensino que inclui trabalho de campo para observação e estudo das frutas nativas, realização de entrevistas com agricultores, estudo de fontes escritas das quais destaca revistas científicas e textos informativos selecionados da internet. A partir desse conjunto de fontes, a professora ensina os alunos a tomar notas:

As leituras feitas pelo professor eram realizadas de forma exploratória levando os alunos a descobrirem informações novas, com intervenção do tipo: “Que informações diferentes apareceram neste texto? Em que parte do texto elas estão escritas? É informação importante para o nosso estudo? Por quê?” Solicitava aos alunos que tomassem notas dos textos que ficavam registradas em uma tabela. Sempre ia relembando a turma de que futuramente estas notas serviriam de suporte para a realização das produções dos textos (Antonia, narrativa do ateliê).

Pode ser observado, nessa narrativa, como a professora ensina práticas de linguagem em contexto de estudo, destacando o acesso às fontes, o tratamento e reelaboração da informação com vistas à produção dos textos expositivos.

Ainda no âmbito da pesquisa sobre as frutas nativas, propõe a realização de entrevista com Dona Ana e Dona Lucia, artesãs, abordando-a como conteúdo de ensino.

Ao preparar os alunos para a entrevista apresentei um roteiro de como se faz uma entrevista, propondo aos alunos entrevistar uma pessoa idosa da comunidade, com o propósito de colher mais informações sobre as frutas

que estavam sendo estudadas. Coletivamente organizaram as perguntas da entrevista, e, a cada pergunta feita ao entrevistado eles iriam tomar notas das respostas, para posteriormente sistematizar na sala de aula. Com o roteiro em mãos fomos ao município de SEABRA, no povoado do Brejo, a 20 km. Lá a vegetação é composta de licuri e a renda que cada família adquire vem de forma sustentável, dos objetos artesanais fabricando da palha da planta. Todos confeccionam objetos, até mesmo as crianças quando não estão na escola.

Quando chegamos às residências nos deparamos com as famílias fazendo objetos como vassoura, balaios, bocapios, tapetes e chapéus. Logo estimulei os alunos à observação e a realização da entrevista. Solicitei aos alunos que, a cada pergunta realizada, tomassem notas. Dona Ana e Dona Luzia, moradoras do local, passaram as informações com muito cuidado e de forma carinhosa. Nós ficamos encantados com tanta beleza e perfeição (Antonia, narrativa do ateliê).

Nesse sentido, vale destacar como as crianças vão operando com as fontes orais e escritas e construindo conhecimentos pertinentes ao modo caracterizado por Antonia no excerto da narrativa abaixo:

Foram realizadas leituras diárias de textos informativos em revistas científicas e na internet, além do conhecimento de mundo por meio de entrevistas e observações de paisagens. Em cada texto lido pelos alunos era visível o interesse da turma. Eles selecionaram informações relevantes e logo faziam relações com falas adquiridas nas entrevistas. Quando as informações eram sobre a extinção da planta, um aluno, Rafael, disse: “Por isso dona Gió falou que as diminuições destas plantas foram devido ao desmatamento e às queimadas para fazer construções, plantações de monocultura e criação de gado” (Antonia, narrativa do ateliê).

Como se fora uma bricolagem, as informações dadas por Dona Gió, uma gente rural, têm a mesma importância que as informações apresentadas nos textos informativos. Desse arranjo singular, emergem saberes compósitos, nos quais conhecimentos popular e científico estão imbricados. No excerto da narrativa abaixo, os depoimentos das crianças indicam essa hibridização:

‘Percebi que os frutos variam de sabor, às vezes são azedos ou doces’ (Daniel, 4º. ano). ‘O tronco e a casca do umbuzeiro são iguaisinhos como fala no texto? (Luzia 4º. ano)’. ‘Eu li na embalagem do creme dental que tem extrato de juá. E minha mãe disse que o juá é bom para limpar os dentes’. E desta forma foram muitas as descobertas de Daniel (Antonia, narrativa do ateliê).

Por meio das narrativas das crianças, é possível apreender operações mentais de integração de conhecimentos, que, por sua vez, revelam processos de construção e institucionalização de saberes sobre as frutas. Subjacente a tais

compreensões, a leitura e a escrita insurgem como ferramentas intelectuais fundamentais.

Nesse arranjo, emergem modos de ler peculiares que cruzam a leitura de textos escritos, de textos orais, e leitura in loco da paisagem. Além desse rico enovelamento, inscrevem-se práticas de escrita a serviço da compreensão leitora, haja vista o tratamento e reelaboração das informações estudadas. Para tanto, a professora propõe uma organização descendente com a realização de sessões de leitura coletivas, nas quais o professor media diretamente a compreensão leitora, trabalhos em grupo e individuais, tendo em vista a progressiva autonomia dos alunos.

Enquanto no relato de Adriano a intervenção docente mais miúda nas etapas de planejamento e revisão textual não tem visibilidade, a narrativa de Antonia permite remontar a trilha didática percorrida para garantir a publicação do livro sobre plantas nativas. Nesse sentido, equilibra a sequência de ensino para favorecer que as crianças aprofundem conhecimento sobre o tema e desenvolvam, simultaneamente, comportamentos concernentes às práticas de linguagem em contexto de estudo.

Nas sessões de produção textual, assume o planejamento do texto como comportamento leitor e escritor a ser ensinado e aprendido na classe. Questões como “que tipo de texto será produzido, como é a organização desse texto, para que serve esse tipo de texto” são utilizadas para guiar essa produção. Retoma, nessa direção, as características do texto expositivo e passa a investir no apoio a essa escrita: qual será o título do texto, quais as informações precisam fazer parte, como iremos organizar essas informações, como será a linguagem que iremos utilizar no texto? Essas questões se constituem em roteiros e apoios às conversas sobre a escrita do colega e da própria escrita.

Na etapa de revisão, a professora utiliza como estratégia a análise de um texto bem escrito de um autor proficiente a partir da qual os alunos voltam os olhos ao próprio texto. Percebo que a professora não apenas transgride a prática da correção, como também se apropria de uma estratégia avançada que é a de usar um texto bem escrito como fonte para a revisão coletiva. Noto, no entanto, que parece ser pouco visível para a docente que, nesse caso, é preciso que as crianças

se dirijam para o texto fonte com perguntas, com problemas de escritor para resolver.

No conjunto dos relatos, encontro, no excerto da narrativa de Antonia, uma cena pedagógica inédita, que retrata uma etapa de edição do livro *Frutas Nativas*.

Mostrei para a turma o que contém um livro: capa, sumário, ilustração e agradecimento. Lancei a proposta para turma perguntando: “O que vocês gostariam que tivesse no nosso livro?” Após a escolha, a turma foi dividida em pequenos grupos para fazer a escrita e os desenhos da capa [...]. O livro foi apresentado para toda comunidade escolar através de seminário e se encontra no acervo da escola (Antonia, narrativa do ateliê).

Retomo, a partir dessa narrativa, a lúcida reclamação de Adriano, no Projeto *Aprendendo sobre a riqueza da Chapada*, ao ter que organizar os textos dos alunos em pastas de EVA, para buscar apreender a riqueza dessa intervenção docente. Ao levar para classe um livro já publicado como exemplo para que as crianças pensem e decidam sobre como organizarão o da classe, Antonia inaugura uma discussão inédita no conjunto dos dados sobre o ensino e a aprendizagem de comportamentos leitores e escritores relativos à edição do texto.

Guardo a lembrança de que Antonia é única professora, cuja história de docência remonta para a escola-casa, nos idos de 1988, quando iniciou a profissão como professora leiga. Fez o magistério em 1995 e atualmente ensina na mesma localidade em que nasceu, cresceu e estudou. No tempo da pesquisa é estudante de Pedagogia na UNEB – Plataforma Freire.

5.2.2.5 Resgate histórico de Riacho do Mel

O projeto *Resgate histórico de Riacho do Mel* foi realizado em uma classe multisseriada, com alunos do 4º e 5º ano na escola Estadual Jandira Pinheiro. Propõe a investigação sobre as histórias de vida dos moradores da comunidade, a partir do estudo sobre objetos antigos das famílias e moradias. Tem como produto final a publicação de textos expositivos e a exposição de peças. Por uma questão de estratégia de escrita, Ilzalúcia focalizou no relato o desenvolvimento do trabalho com objetos antigos, recorte do trabalho do 4º ano.

No âmbito da intencionalidade pedagógica, a professora explicita conexões entre as disciplinas Língua Portuguesa e História, revelando uma visão

interdisciplinar do trabalho. Nesse sentido, articula dimensões da língua em torno da produção de textos sobre objetos antigos, como explica no excerto da narrativa abaixo:

Nessa pesquisa voltada para a disciplina de História e Língua Portuguesa, foram trabalhadas as práticas de leitura, escrita e oralidade. As práticas de leitura foram desenvolvidas através de leituras de imagens, de textos e partilhando opiniões. As práticas de escrita foram abordadas através de relatos escritos, roteiros para entrevista e produção de textos descritivos. O ensino da oralidade se deu com a formulação de perguntas, roteiros para entrevistas, ouvir os entrevistados, explicação dos objetos (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Nesse trabalho, são visibilizados conteúdos vinculados à história local e do cotidiano, eixo previsto nos Parâmetros Curriculares de História (PCN, 1997, p. 40), com o destaque para pesquisas com “fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras [...]”. (PCN, 1997, p. 40). No projeto foram usados depoimentos, relatos da família e de outros grupos da comunidade como fontes históricas. Em lugar de abordar eventos protagonizados por heróis, ao modo da história tradicional, são destacadas as memórias das famílias, cujos personagens são pessoas simples na vida cotidiana.

Essa entrada que articula fontes orais e produção de texto mobiliza o relato de Ilzalúcia que coloca, em primeiro plano, reflexões sobre a própria intervenção docente nesse arranjo, como relata no excerto da narrativa abaixo:

Consegui associar o trabalho com a língua oral transportando para a escrita. As entrevistas realizadas na comunidade, juntamente com os moradores, favoreceram o resgate histórico do conhecimento oral que há muito vem sendo deixado de lado pelos mais jovens e pouco valorizado pela comunidade. Através desta atividade de pesquisa o trabalho em sala de aula conseguiu fluir, favorecendo o letramento através de relatos orais e produções escritas. (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

A valorização da memória e do conhecimento de tradição oral compõe na perspectiva docente cenas de letramento, posicionamento que questiona a abordagem mais usual para a qual a tradição oral é marca de iletrismo.

A sequência de ensino iniciou-se com a roda de memórias familiares e a mobilização das crianças para buscarem fotos antigas e objetos familiares de estimação. Nota-se a valorização da fotografia e de artefatos de modo geral, como fontes históricas para além do texto escrito. A partir dessa premissa, a professora

propôs que as crianças catalogassem esses objetos e organizassem um minimuseu na sala de aula. No excerto abaixo, a professora relata os passos dessa etapa:

Na aula seguinte, os alunos já tinham os objetos em mãos. Formei um círculo onde cada aluno apresentou o seu objeto e leu a ficha que preencheu em casa com a ajuda da família. Feito isso, preparei um cantinho na sala de aula para a exposição desses materiais, deixando ao lado de cada um a idade do mesmo. Isso foi incrível, tinha objeto com mais de 120 anos. Foi importante também o interesse das outras turmas em apreciar esses objetos (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).



Imagem 4 - Sala de aula da escola Jandira Pinheiro, Riacho do Mel, Iraquara-BA, 2012
Fonte: arquivo da professora Ilzalúcia de Oliveira

Ao modo de um pequeno museu, como apreendido pela fotografia, ferros de passar roupa à brasa, estribo, bule, disco de vinil, colheres, garrafa térmica, são alguns dos objetos catalogados que passam a compor o cenário da sala de aula. Para apoiar a produção do livro *Resgate histórico do Riacho do Mel*, a professora realiza aulas de planejamento e revisão textual. Em um contexto de produção individual, propõe que cada aluno consulte a ficha com a identificação e caracterização da peça e a utilize como apoio à produção de textos expositivos:

Já com os objetos na sala, combinei com os alunos a confecção de um livro com a foto e a história de cada objeto, com o propósito de ser apresentado na Feira de Cultura, pois este era o empreendimento do projeto. Preparei com os alunos o planejamento para a produção onde eles iriam transformar as informações da ficha em um texto descritivo. Nesse momento eu sentava com cada um fazendo todas as intervenções necessárias, pois eles precisavam estar consultando a ficha para produzir o texto. E assim foi feito. Os alunos transformaram as informações da ficha em um texto descritivo. Recolhi os textos para análise (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Evidenciam-se, nessa cena pedagógica, condições restritivas para a produção de textos expositivos no que tange ao nível de informatividade do texto e a familiaridade dos alunos com o gênero a ser produzido. A ausência de sessões de estudo sobre a temática para complementar as informações coletadas por meio de

fontes orais, bem como a leitura de textos expositivos para repertoriar os alunos quanto às características do texto, podem ter comprometido a produção dos alunos. É possível que a professora não tenha se apropriado de conhecimentos relativos às condições didáticas para a produção de textos de função informativa.

No eixo da revisão textual, Ilzalúcia realiza um conjunto de encaminhamentos didáticos: lê todas as produções das crianças, identifica aspectos a serem melhorados e partir deles, elabora um roteiro com a função de orientar o trabalho de revisão individual dos alunos, a exemplo do que descreve no excerto da narrativa que se segue:

Na aula seguinte, já com os textos analisados, escrevi no quadro um roteiro das informações que não poderiam faltar no texto, pois em alguns percebi que existiam lacunas. Expliquei a consigna do trabalho, devolvi o texto para eles que deveriam observar o roteiro, ler o seu texto e listar as informações que estavam faltando. Depois disso foi feito um momento de sistematização onde cada aluno citava as informações que estavam faltando (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

O relato não informa sobre a natureza dessas lacunas, mas a leitura dos textos “Estribo e Ferro à brasa” oferece pistas sobre possíveis problemas enfrentados pelos escritores e os desafios didáticos enfrentados pela professora.

Ferro de passar roupa

Esse ferro era de passar roupa quando ainda não tinha energia. Ele era aquecido à brasa. Antes pertenceu a minha bisavó, depois passou para minha avó e hoje depois da morte da minha avó pertence a minha mãe.

Este ferro tem sessenta e sete anos. Minha mãe guarda com muito carinho, pois pertenceu a alguém que ela amou muito.

Hoje não se usa mais ferro a brasa para passar roupa, mas ela guarda de enfeite em sua estante e para mostrar aos seus netos, bisnetos como era o ferro de passar roupa antigamente. *Texto de Debson Oliveira Lopes 4º ano* (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Crianças de dez anos escrevendo pequenos textos para falar sobre a própria vida, tomada como história social, é uma cena exemplar do ponto de vista das relações entre escrita e emancipação.

Do ponto de vista discursivo, no que tange ao nível de informatividade, nota-se que os estudantes detiveram-se nas fontes orais e na história familiar, o que empobreceu a produção com a ausência de uma abordagem dos objetos em uma

perspectiva cultural mais ampla¹⁵⁷. Além desse aspecto, os textos requerem revisões para que alcancem mais leitores, sobretudo aqueles que não conhecem os alunos e as famílias. Uma decisão importante é abandonar o uso do pronome na primeira pessoa e identificar as pessoas pelo nome, a exemplo de “Antes o ferro pertenceu à bisavó de Debson, Dona Maria”. Essa aprendizagem, os alunos podem realizar em sessões de leitura com focalização na análise das marcas discursivas e linguísticas do gênero a ser produzido.

É na atividade de visita ao Memorial dos Pires que Ilzalúcia faz uma volta didática exemplar, do ponto de vista de inscrever o estudo temático da história local no conjunto amplo de produções culturais, em diferentes espaços e tempos para apreender a complexidade que forja as culturas, por meio do estudo de fontes escritas e imagens. Localiza o estudo sobre objetos antigos no contexto histórico nacional e mundial, na vertente dos estudos sobre museus e a guarda da memória. Amplia essa intervenção, com a atividade de pesquisa no livro didático, como expõe no excerto da narrativa abaixo:

Foi feita a sistematização de cada imagem e objeto. Depois disso pedi que observassem novamente os quadros e objetos, e olhassem ao lado de cada um o local em que se encontrava. Os alunos descobriram. Um exemplo foi a pintura do Desembarque de Cabral, em Porto Seguro, em 1900, que se encontra no museu paulista e um oratório doméstico, do século XVII, no museu de Arte no Rio de Janeiro (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

É exemplar essa abordagem realizada pela professora, de modo geral ausente nos relatos pedagógicos dos projetos de investigação. Parece haver nesses trabalhos uma tendência ao estudo da cultura local, descontextualizado dos diferentes tempos e espaços históricos. Relações entre o local e o global podem qualificar projetos de investigação, uma vez que é preciso inscrever o tema em diferentes temporalidades e espaços, para que se evidenciem “particularidades locais e o que nela existe em comum ou recriado em relação aos outros lugares” (PCN, 1997. p. 47).

Na visita ao Memorial Pires, no qual os alunos completam o itinerário de estudo sobre os objetos antigos e sua guarda, com as orientações de Dona Laura, todos revivem a história da comunidade em diferentes temporalidades históricas.

¹⁵⁷ Esse aspecto é apreendido fortuitamente pela professora nas últimas linhas do relato, ao afirmar que poderia ter explorado mais a leitura com textos informativos sobre museus e origem dos objetos, como o ferro, a brasa, ainda que não problematize aspectos relativos à qualidade dos textos produzidos.



Imagem 6 - Visita ao memorial dos pires I e II,
Riacho do Mel – Iraquara-BA Memorial dos Pires – Iraquara-BA
Fonte: acervo pessoal da professora Ilzalúcia de Oliveira

A imagem das crianças estudando a história local a partir da apreciação do machado, em meio aos inúmeros objetos rurais, de muitas formas, me emociona. De artefato de trabalho pesado na roça à peça histórica, há crianças que ficaram pelo caminho como evidenciado nas memórias de letramento. Diferente disso, outras viraram poeta como Manoel de Barros que não queria ser doutor, queria ser fraseador. “Mas, se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar.” A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada (BARROS, 1993). Penso que cadernos escolares, a exemplo dos registrados nessa fotografia, com suas notas, podem “contar”, por outros prismas, versões dessas histórias pedagógicas.

5.3 Horizontes e imagens de futuro

Relembro o título desse capítulo *Práticas pedagógicas rurais: a Pedagogia da Esperança* para dizer que ele poderia ser substituído por “*Achadouros*” de *professores em escolas rurais*. Ao sabor das doces e polissêmicas invenções de Manoel de Barros (2003), seria certa a apreensão mais poética de saberes e práticas docentes, cujo compromisso político, lucidez pedagógica, riqueza curricular,

pertinência didática e intervenção docente implicada, fizeram emergir eventos de letramentos emancipatórios, sob o estatuto de práticas avançadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Se, nos achadouros da infância, se pode testemunhar a força do letramento informal frente à aridez das práticas escolares, nos achadouros de professores, apreendem-se pequenas revoluções pedagógicas, as quais busquei tematizar no corpo desse longo capítulo.

A partir desse ponto, posso dizer que olhar essa imensidão de práticas para forjar retratos de escolas rurais e seus álbuns pedagógicos, percurso da subida do leito do rio, demandou imersões, por vezes, exaustivas, contemplações e estranhamentos. O texto *A função da arte 1*, de Galeano (2002), auxilia-me na contação desses eventos de construção de conhecimentos em regime de “entre vozes”.

Diego não conhecia o mar: o pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar; tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajude a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12)

Ao modo da contemplação reflexiva que apreendo nessa história, busco reiterar análises e delinear horizontes e expectativas para o trabalho docente em territórios rurais, de modo que esse texto assume um tom de prólogo. Galeano já anuncia que a humanidade dá dez passos e o universo se afasta mais dez. Talvez pela mesma razão, Pierre Furter orienta que o horizonte existe para que se possa mediar a distância a percorrer. Busco, junto com esses autores, argumento para construir cenários de futuro para escolas rurais, inspirada pelos "achadouros" e vazios pedagógicos que compõem essas revoluções pedagógicas, em última instância, epistemológicas.

5.3.2 Reiteraões e ressonâncias

Dos relatos pedagógicos, recrio professores movidos pela certeza de que é possível aprender na escola. E ensinar. Eles parecem mais entusiasmados do que

dilematizados diante da responsabilidade/possibilidades de construir escolas rurais centradas na aprendizagem dos alunos, meta larga e desafiadora, sobretudo, considerando o histórico desprestígio do território rural na agenda de políticas públicas nacional, legitimado pela sociologia das ausências. É valioso e inusitado perceber que tais discursos de animação carregam algum componente de rede, de “nós”. Os docentes parecem não se sentir sozinhos nessa empreitada profissional que assumem no âmbito de uma personalidade pedagógica. Posições ontológicas do ser professor-cidadão da roça costuram várias criações pedagógicas e didáticas, a exemplo do que faz Janete, ao propor a oficina da mandioca, sem perder de vista o caderno de notas.

Para que formar leitores e escritores na escola? No âmbito da construção do letramento emancipatório os professores depõem sobre finalidades éticas do projeto educativo e fazem enfrentamento a outros projetos contemporâneos, comumente movidos pelo horizonte do *leitor consumidor* e do *escritor utilitário, ingênuo*. (LERNER, 2002,2005, 2010; FERREIRO, 2013, KLEIMAN, 1989, 1993, 2006). Uma crítica severa precisa ser feita a essa matriz para a qual o letramento é uma formação para os ditames do “consumo material, intelectual”, da qual é subtraída a essência da educação que vise à liberdade, a emancipação, e a humanidade crítica (FURTER, 1973, FREIRE, 1996). Reconheço nos dados da pesquisa, a utopia pela formação do *leitor crítico, autor engajado*, paradigma que faz dialogar a leitura e a escrita como aprendizagens complementares, uma vez que a produção de texto insurge como política de produção de sentidos. Reflexões sobre o lugar do conhecimento prudente e da função do conhecimento escolar, como forma de melhorar o conhecimento cotidiano, entretecem essa instância de sentidos.

Desse caldeirão de povos, culturas e identidades, emergem saberes compósitos e modelos endógenos de construir a vida e a instituição escolar. Tal perspectiva encontra ancoragem nos estudos de Amiguiño (2008a, 2008b) que tematiza representações do rural como espaço-tempo portador de futuro, a partir da crítica à lógica da tradição burguesa, que difunde a imagem de comunidades invisíveis, de escolas fracassadas e de educadores fracos. Nesse sentido, a pequena escala e a proximidade com a comunidade (CANÁRIO, 2008) podem ser tomadas como recursos endógenos da educação rural, inspiradoras de novas práticas educativas. Nessa pesquisa, a escola rural delinea-se no âmbito mesmo da

argumentação desses autores, como instituição portadora de futuro, cujos saberes institucionalizados e em processo de sistematização traduzem-se em designs alternativos de currículo pela via da integração, visão sistêmica e religação de saberes, os quais apreendo com a ajuda de Santos (2002), do ponto de vista da sociologia das emergências.

Dessa construção, apreendo a customização de um conhecimento didático “das ruralidades”. Digo isso menos para destituir o caráter universal que institui a didática como conhecimento científico, e mais para reconhecer as idiossincrasias das práticas pedagógicas, das intervenções docentes que têm cheiro, cor e textura de roça, como espaço-tempo singular e múltiplo. Relembrando que a aprendizagem se constrói na relação pedagógica, avalio que os professores não perderam de vista as gentes da roça, a exemplo do arranjo de letramento que propõem, no qual o conhecimento de tradição oral é reconhecido e tomado como peça fundamental dos projetos de letramento.

Quero reconhecer, nesse mar de práticas, a existência de uma didática contextualizada, humana sobre a força da ecologia dos saberes, que presume “aprender com o sul usando a epistemologia do sul” (SANTOS, 2010a, p. 24). No conjunto dos dados, o professor entende-se da roça, identifica-se com essa cultura e imediatamente constrói uma relação com o aluno destituída da voracidade do pensamento abissal, sob a hegemonia do norte (SANTOS, 2010).

Ser da roça, reconhecer-se da roça e valorizar essa cultura parece ter feito diferença positiva na realização dos projetos de letramento da Chapada Diamantina. Marilourdes no seu projeto avança nos arranjos didáticos ao articular o conhecimento local e global, e superar a abordagem exclusivamente local que prevalece nos projetos de investigação. Ao propor o estudo sobre os negros no enquadre *Em Angola tem no Brasil também* a professora parece compreender que “é preciso constituir uma cultura nacional e uma cultura internacional, porque é necessário saber o que é o mundo e não somente o próprio país. Eu penso que fechar a cultura em uma cultura local pode ser inconsequente” (HEBRÁD, 2001, p.162).

Transformo possíveis e profícuos campos de tensionamentos didáticos em *cenários de futuro* para induzir debates, em torno da educação rural, na vertente da educação contemporânea.

5.3.2. Cenários de futuro

No texto que se segue, apresento considerações sobre álbuns da educação rural apreendidos na análise interpretativa dos relatos pedagógicos, na direção de provocar discussões sobre horizontes para o currículo escolar das escolas rurais e fomentar reflexões possíveis sobre letramento escolar em territórios rurais. Vale ressaltar que tais considerações, ainda que ordenadas em seis eixos, no quadro da pesquisa, evidenciam-se como dimensões entremeadas.

5.3.2.1 Planejamento estratégico

O *corpus* da pesquisa indica que os professores assumem o papel de design de currículo no âmbito da realização de projetos como tecnologia de letramento. Tece imagens de docentes autores de práticas avançadas e, nesse enquadre, indica desafios pedagógicos no âmbito do planejamento curricular e a da gestão do tempo didático, os quais apreendo como nós e, ao mesmo tempo, como horizontes para as tramas de letramento. No quadro das complexidades didáticas, a antecipação de intervenções docentes relativas à ampliação do escopo de leitura de textos informativos, ao ensino da revisão textual com aprofundamento dos conteúdos da análise linguística, foram apontados como campos tensionados.

Foi possível observar que, por vezes, falta aos professores uma visão mais estratégica do currículo, no que se refere, principalmente, a movimentação curricular de médio e longo prazo. Essa restrição acaba por comprometer certas dimensões da gestão do projeto em andamento quando inscrito no quadro de decisões emergentes, formuladas sem tanta antecipação e pouco coordenadas com um quadro de ações futuras.

Ainda em torno das questões curriculares, à exceção do relato de Zélia, com o projeto Sessões Simultâneas de Leitura, não há remissão a trabalhos anteriores como referência para a realização das propostas didáticas. Analiso essa configuração por duas vertentes no entendimento de que essa invisibilidade da memória institucional pode indicar o ineditismo dos projetos relatados na rede municipal, ou ainda a ausência de processos de sistematização e/ou de publicação

de insumos curriculares de experiências docentes, no âmbito das escolas rurais. Nesse sentido, apreendo, de forma complementar, as vozes de Zélia e de Janete para vislumbrar cenários de futuro para essas práticas educativas. Zélia reflete que lhe faltou a prática do registro e identifica-a como dimensão essencial a ser incorporada futuramente em seu habitus professoral. Janete, por sua vez, dá pistas de que o grupo ruma nessa direção, ao marcar a importância do relatório pedagógico com o qual acompanhou as aprendizagens dos estudantes no projeto de investigação das minifábricas de Iraquara e compartilhou com os pais, ao final, os resultados do trabalho. Ao comentar, entretanto, que é uma pena que esse trabalho não seja experimentado em escolas maiores parece lamentar certa falta de intercâmbios entre escolas e educadores sobre as práticas pedagógicas em funcionamento e a serem instituídas nas escolas rurais. Por sua vez, essa situação parece destacar o caráter ainda experimental de tais práticas no âmbito das etapas de construção de conhecimentos pedagógicos a serem sistematizados e institucionalizados, como patrimônio da rede, ao modo das comunidades de práticas.

Dispor de um plano anual de ensino com decisões construídas pela equipe pedagógica e com a previsão das propostas didáticas centrais a serem realizadas em cada ciclo de aprendizagem, poderá favorecer a regulação do currículo, a partir dos critérios didáticos de continuidade, diversidade e progressão, haja vista o desafio do ensino e da aprendizagem de diferentes modos de ler e de escrever; favorecer também a regulação das condições institucionais essenciais para o êxito do trabalho e a realização de uma gestão mais sistêmica dos tempos e intervenções didáticas na sala de aula e no ambiente escolar. Decisões didáticas mais isoladas desfavorecem um funcionamento mais sistêmico do currículo capaz de ajudar o professor a decidir se o próximo projeto será de investigação ou literário.

A imagem de um mapa de navegação da equipe escolar apreende bem essa formulação em termos de horizontes e metas, tendo em vista preservar a invenção didática dos professores, pautada na sensibilidade pedagógica e na flexibilidade estratégica para a implantação do projeto educativo da escola. Utopias e sonhos da comunidade rural, sobremaneira, não se edificam com a emergência de solitários professores brilhantes. Nesse sentido, acentua-se a importância dos projetos políticos pedagógicos da escola para aportar a sustentação /institucionalização e fortalecimento das práticas avançadas em funcionamento nas escolas. Desse modo,

é importante que a Secretaria Municipal de Educação preserve a força de projetos institucionais municipais, a exemplo do Cinquentenário da Cidade, das Feiras de Educação, do Dia Municipal da Leitura, mas, sobretudo, priorize e invista na publicação de diretrizes curriculares municipais de Língua Portuguesa, no âmbito das orientações para os anos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

5.3.2.2 Pensamento complexo

O panorama de projetos de investigação revela uma abordagem cruzada exemplar de práticas de letramento e a formação política dos estudantes, na vertente do conhecimento e apreciação das culturas de territórios rurais. Avanços podem ser vislumbrados nessa metodologia, a partir da superação da predominância de uma contextualização exclusivamente local dos estudos e da melhor negociação e equilíbrio dos usos de fontes orais e escritas. Inscrevo nessa crítica o devido reconhecimento das restrições institucionais relativas à circulação de material escrito nas escolas, para apontar tais propostas didáticas e, nesse sentido, a luta dos professores para atuar em brechas pedagógicas.

O letramento emancipatório requer a construção de uma posição ontológica alerta, o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, uma vez que as realidades compõem bricolagens multifacetadas. A abordagem do local pelo local e para o local restringe possibilidades múltiplas de construção de conhecimentos sobre o território, ao perder de vista contrastes com outros espaços, tempos e sujeitos, destituindo os estudos de uma visão, a essa altura, planetária e globalizadora. Ainda que desfavorecida pela presença restrita de textos informativos, reconheço, na abordagem realizada por Marilourdes sob os fios da literatura, um esforço nessa direção. Identidades de negros podem ser pensadas no entrecruzamento de narrativas de crianças espacializadas em territórios distintos, Brasil e África, interespaço no qual se inscrevem especificidades das reflexões dos estudantes de Iraquara. No trabalho de Ilzalúcia, essa compreensão parece começar a se desenvolver no estudo sobre o Museu dos Pires, ao contrastá-lo com os museus de São Paulo, mas não alcança as orientações da produção textual sobre objetos antigos, baseada exclusivamente pelas fontes orais. Assim, práticas de

linguagem em contexto de estudo poderão viabilizar com mais envergadura a ampliação da compreensão crítica da realidade, uma vez reconstruída e tecida nas interrelações local/global/local, cujas construções ampliam o escopo de leitura, ascendem para a apropriação de uma cultura das humanidades, na perspectiva de apreensões mais críticas do contexto de vida, do conhecimento de si e do outro. Será preciso superar essa invisibilidade produzida do contexto global para reconhecer as singularidades do lugar onde se vive como cidadão do mundo.

Com a ajuda dos estudos de Santos (2007), na vertente da crítica ao pensamento abissal, reconheço ainda nesse arranjo, de certo modo, uma resposta contra a hegemonia de um território colonizado (SANTOS, 2010a) que, ao adotar uma postura territorializada de conhecimento, tenta prescindir do conhecimento metropolitano. No entanto, fundado no conhecimento de que a emancipação social se constrói a partir de outras lógicas fundadas na racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, na instrumental cognitiva da ciência e da tecnologia e a na racionalidade moral-prática da ética e do direito (SANTOS, 2010a), compreendo que será preciso avançar na direção da ecologia dos saberes.

5.3.2.3 Conhecimentos interdidáticos

Práticas curriculares integradas são evidenciadas no *corpus* da pesquisa, como alternativa didática para as práticas de letramento escolar, a partir do enfoque do letramento emancipatório, no viés dos projetos de investigação sobre a paisagem local, identidades culturais, atividades econômicas e história da cidade rural, entre outros recortes. Enovelam-se, nesses arranjos, campos de conhecimento das áreas das Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Nesse sentido, observo que avanços podem ser alcançados nesse enfoque curricular, a partir da integração de conhecimentos das didáticas específicas, no âmbito da gestão dos projetos de letramento. Ainda que no relato *Aprendendo com a cultura Africana* Marilourdes compartilhe que tem intenções pedagógicas interdisciplinares e opere no trabalho com blocos de conteúdos da história cotidiana, não há vestígios de conhecimentos objetivados nessa instância. Essa formulação pedagógica difusa pode comprometer a abordagem de conteúdos basilares das

áreas, bem como desconsiderar modos específicos de ensinar e aprender conceitos como tempo histórico, paisagem local e identidades culturais.

O estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, Geografia e Ciências (MEC, 1999) pode assumir a função de primeira ancoragem na formação dos professores colaboradores. Essa estratégia pode favorecer aproximações às didáticas específicas, no âmbito de uma visão mais sistêmica do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de campo, estudo da paisagem, observação, registro de campo, o estudo com fontes históricas alternativas, são exemplos de estratégias didáticas que podem ser apropriadas pelos docentes na sala de aula, a partir da objetivação de conhecimentos subjetivados.

No âmbito dos usos acadêmicos da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, conhecimentos didáticos híbridos precisam ser sistematizados acerca do ensino e da aprendizagem de diferentes modalidades de leitura e de escrita, implicadas nas especificidades curriculares das diferentes áreas. Estudos recentes de Lerner¹⁵⁸ conceitualizam esse conhecimento fronteiriço como conhecimento interdidático e o revela como um novo objeto de pesquisa em si, quando se estuda a leitura e a escrita, enquanto objeto de ensino e, ao mesmo tempo, ferramenta de aprendizagens de conteúdos específicos de outras áreas. Essa é uma discussão útil para reconceitualizações desse currículo em marcha nas escolas rurais, na compreensão de que as práticas de letramento não são específicas da área de Língua Portuguesa, embora encontrem nela abordagem singular.

5.3.2.4 Letramento acadêmico

No enquadre do trabalho pedagógico, cunhado no conjunto dos dados da pesquisa, evidenciam-se inúmeras limitações do livro didático, no cenário dos projetos didáticos, como tecnologia de letramentos. Nessa linha de inovação

¹⁵⁸ Em palestra ministrada no Brasil na Semana de Educação Victor Civita 2007, a pesquisadora argentina, “Delia Lerner, trata das especificidades do ensino da escrita em contexto de estudo nas diversas disciplinas escolares. No campo da pesquisa, Delia comenta o trabalho que está desenvolvendo acerca da interdidática, no qual analisa a leitura e a escrita como objetos de ensino e também como ferramentas de aprendizagem de conteúdos de outras áreas” <http://www.ne.org.br>. O vídeo dessa palestra está disponível no endereço revistaescola.abril.com.br/.../delia-lerner-fala-leitura-escrita-contexto-estudo-497234.shtml

pedagógica, já tematizada ao longo do capítulo, destacam-se *habitus* docentes para ensinar práticas de linguagem em contextos de estudo e os desafios pedagógicos. Do professor seguidor do livro didático ao design de currículos, emergem campos tensionados relativos a transformações no estatuto das atividades.

Esse aspecto é destacado por Ilzalúcia no projeto de objetos antigos: “hoje percebo que poderia ter explorado mais a leitura com textos informativos sobre museus, a origem de alguns objetos como o ferro a brasa, entre outros” (narrativa do ateliê). Reflexões de Antonia, no seio dos estudos sobre frutas nativas, são convergentes com essa perspectiva, ao apontar vazios pedagógicos e afirmar que “trabalhar um projeto com esta riqueza deixa sempre algo para trás. Hoje vejo que houve pouca disponibilidade de textos para os alunos, falta de estudo teórico para o embasamento na prática do professor no trabalho, em sala de aula” (narrativa do ateliê). Analiso esse panorama didático sob um novo prisma para além da dicotomia local/global, imiscuída na abordagem do recorte temático. Incluo reflexões em torno do letramento do próprio professor e sua familiaridade com as práticas de estudo acadêmicas, como componente desse octógono didático. Em que medida os professores já se apropriaram de tais práticas? Encontro nas narrativas de Zélia uma autoavaliação complementar a essa perspectiva que assumo, para entender tramas que tecem a intervenção do professor alfabetizador. Ao relatar ciclos da própria formação como estudante e professora, destaca as suas preferências pela leitura por deleite e anuncia suas dificuldades no enfrentamento das tarefas acadêmicas: “Senti e ainda sinto grande dificuldade em ler para aprender. Dei-me conta disso quando, em 2008, ingressei na FTC. Confesso que não foi fácil, pensei em desistir, imaginei que não daria conta do que a instituição exigia” (narrativa do ateliê).

Diante desse quadro geral reflexivo dos professores, é possível afirmar que há desafios didáticos a serem enfrentados para além da precariedade de acervos de textos. Ao lado do letramento literário mais vigoroso na vida dos professores, é salutar que eles avancem na apropriação de outras modalidades de leitura e escrita no viés acadêmico. Nesse sentido, as situações de dupla conceitualização¹⁵⁹ podem se configurar em uma estratégia de formação profícua ao focalizar simultaneamente as práticas de linguagem como conteúdo de aprendizagem dos professores e de ensino para os alunos.

¹⁵⁹ As situações de dupla conceitualização como estratégia de formação serão tematizadas no capítulo 5.

Por fim, é possível afirmar que, entremeando tais considerações sobre saberes docentes, permanece a denúncia de que em escolas rurais é preciso assegurar o acesso ao material escrito e aos diferentes portadores textuais. Merece atenção das políticas públicas a garantia de acervos para fins acadêmicos na escola, ao lado dos acervos literários. Por esse prisma, é possível afirmar que impossibilidades para a formação de leitores e escritores, produzidas historicamente em territórios rurais, permanecem no século XXI, a despeito da militância dos professores.

4.3.2.5 Iniciação ao letramento tecnológico

A construção singular elaborada por Roger Chartier “De leitor a navegador”, para intitular um dos seus mais belos livros¹⁶⁰, cujas reflexões sobre a história da leitura destacam os diferentes modos ler e suas revoluções, poderia parecer inóspita para os professores, mesmo tendo sido forjada há quase setenta anos. No conjunto dos dados da pesquisa, não há referência a práticas de letramento tecnológico ou mesmo utopias declaradas, tendo em vista cenários de futuro nos quais os estudantes estejam inscritos na era digital. A internet, citada em três dos nove relatos, é reduzida à “fonte” esparsa, difusa e eventual de pesquisa¹⁶¹, perspectiva muito distante das possibilidades e modos genuínos de pensar o mundo e escrever a vida, a partir do mundo digital, no viés de uma prática educativa emancipatória.

Ainda que os estudantes rurais não sejam informáticos nativos (FERREIRO, 2013), ainda que não possuam, em sua maioria, computadores em suas casas, ainda que existam moradores não saibam ligar o computador, a eles é preciso garantir o direito de inscreverem-se nas culturas escritas do seu tempo. Em primeiro lugar, é preciso resguardar a atenção devida a esse panorama e enfrentar possíveis discursos contemporâneos nefastos que abordam o iletrismo digital de comunidades

¹⁶⁰ O título completo da obra de Chartier (1999) é *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, obra originalmente publicada em 1945, na qual o autor discute a revolução do livro eletrônico no âmbito de outras revoluções associadas à história do livro. Nessa obra, o leitor se divide entre a contemplação da galeria de fotos com belas imagens de leitura e o texto escrito.

¹⁶¹ A consulta a textos da internet é citada no âmbito dos projetos de investigação sobre as minifábricas de Iraquara e sobre as frutas nativas pelas professoras Janete e Antonia. Ilzalúcia, por sua vez, ao relatar o estudo sobre objetos antigos, registra que a escola não oferece condições para esse acesso.

rurais como uma contingência, já que as tecnologias da comunicação e da informação não fazem parte da realidade deles. Em segundo lugar e de modo complementar, é urgente dismantelar o mito de que o letramento tecnológico é um luxo para os territórios rurais, justificado inclusive pela defesa de que há outras prioridades, a exemplo da construção de escolas, garantia do transporte, da merenda, dos acervos de livros, o concurso para os professores, da presença da dupla gestora – diretor escolar e coordenador pedagógico. Contesto esse parecer no entendimento de que é preciso que esse conjunto de direitos seja garantido simultaneamente como dimensões essenciais para a formação de leitores e escritores em escolas rurais.

Para apreender esse vazio pedagógico que emerge das práticas de letramento rurais e sustentar a assertiva sobre direitos de aprendizagem, tendo em vista que não sou especialista em TICs, busco apoio em (2002b) ao citar Emília Ferreiro, cujo pensamento transpõe abordagens instrumentais e realça a vertente política na qual ancoo essa reflexão. Nessa direção, o autor alerta que:

De outro lado, a revolução eletrônica, que parece repentinamente universal, pode também aprofundar, e não reduzir, as desigualdades. É grande o risco de um novo iletrismo, definido não mais pela incapacidade de ler e de escrever, mas pela impossibilidade de aceder às novas formas da transmissão do escrito – que não são baratas, longe disso (Cf. Ferreiro, 2001, p. 24-25) (CHARTIER, 2002b, p. 112).

Defendo no âmbito desse posicionamento que as TICs não são artefatos urbanos na direção dos quais devem caminhar as populações rurais pelos seus próprios meios. Ao contrário, a inclusão digital deve ser priorizada nas escolas rurais para alterar estatutos clássicos de modelos pedagógicos seculares. Diante da tendência histórica da escola de proteger as suas próprias tecnologias, a exemplo da lousa e do giz (FERREIRO, 2013), há que se reconhecerem desafios pedagógicos iminentes. Da leitura linear ao hipertexto, do manuscrito nos cadernos à produção de texto na tela, do texto impresso ao texto eletrônico, emergem novos tipos de letramento, pois “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões para se ler” (CHARTIER, 2002, p. 77). Pode-se considerar, nessa perspectiva, o risco do iletrismo ser ampliado na roça à medida que complexidades da leitura e da escrita não sejam incorporadas pelo currículo escolar local.

Como cenários de futuro, no que tange à produção de texto, podem ser vislumbradas aulas com o uso do computador que ampliem as possibilidades de ensino e de aprendizagem com a incorporação de novos comportamentos leitores e escritores, nas etapas de textualização e revisão textual. Com os processadores de texto, operações de recortar, copiar e colar possibilitam revoluções nos modos de escrever para além da produção manuscrita. Além disso, preocupações com legibilidade da letra, correção ortográfica e aspectos notacionais, são reconfiguradas no rol de problemas de escritor quando imersos na escrita na tela.

No que se refere às práticas de leitura, emergem conteúdos desde os comportamentos e atitudes vinculadas à localização e seleção de fontes até os modos singulares de navegação pelo ambiente virtual para a qual a estrutura de hiperlinks imprime uma natureza aberta, flexível e caótica. Nessa nova ordem textual, observa-se a perda da identidade da obra, o apagamento de índices de leitura ligados a materialidade dos textos antes vinculados a determinados portadores (CHARTIER, 2002b, p. 23), entre outros aspectos que conformam ambientes de letramento inusitados. À liberdade extrema do leitor emergem desafios para um navegador com expertise para não se perder. Ferreiro (2013) tematiza aspectos dessa nova ordem ao afirmar que:

O espaço da internet não é um espaço para analfabetos. Ao contrário, a internet exige, como disse antes, competências adicionais às que estávamos acostumados a exigir no caso dos livros. A definição de analfabetismo não é estática, mas histórica. Muda segundo mudam as exigências sociais, em virtude de novas práticas relacionadas com os padrões escritos. Estar alfabetizado para o mundo contemporâneo exige muito mais do que há 50 anos (FERREIRO, 2013, p. 438).

As considerações da autora e de Chartier (2002b), no conjunto, oferecem lentes a partir das quais reconheço os professores como peixes que não veem a água quando o assunto é letramento tecnológico na escola, por conta do próprio iletrismo digital. No tempo da pesquisa a comunicação por e-mail não alcançava a todos, apenas três professores usavam computador portátil e poucos possuíam habilidades de uso da máquina para produzir os textos do ateliê.

Ao reconhecer que as TICs representam, sobretudo, novas formas de produzir a vida¹⁶² contemporânea nas dimensões existências, educativas e profissionais, reitera-se que o letramento tecnológico seja incorporado no cenário de futuro das comunidades rurais de Iraquara, como componente do letramento emancipatório.

Para concluir esse capítulo de histórias pedagógicas, sou conclamada a, finalmente, formular a última página. Nela, quero guardar a alegria e o orgulho com os quais os docentes nas suas representações, apreendem essa profissão. Quem sabe não estejam a dizer, junto com Graciliano Ramos, de uma felicidade cotidiana que se forja enquanto se luta pela educação rural.

Retomo essa alegria em ser professor da roça para marcar um ponto de permanência, de identidade, entre os professores leigos da década de 70 e 80 e os “novos docentes”, destacado nas/pelas histórias pedagógicas. O amor pelos alunos aprendido com os antigos professores, ao lado de inúmeras transformações, permaneceu a salvo. Resguardada essa permanência, entre deslizamentos e muitas transgressões ao modelo da tradição escolar, doze professores rurais insurgem e entram na roda com Hébrard para desdizer a máxima do letramento como artigo de luxo. Ainda que reconhecidamente herdadas pelos bem nascidos, os docentes testemunham com suas itinerâncias e errâncias, que práticas de letramento podem ser ensinadas e aprendidas pelas crianças que estão do outro lado da linha abissal, pelos estudantes “do sul”(SANTOS, 2007, 2010).

É dessa envergadura ontológica, política, pedagógica, didática e profissional, as quais subjazem às histórias de professores rurais, que emerge a Pedagogia da Esperança como categoria fundadora das práticas pedagógicas em favor do letramento emancipatório em escolas rurais. Antes formulada por Paulo Freire (2005) para acenar utopias e cenários de futuro para a escola da América Latina no início da década de 90, ela é retomada/atualizada nessa tese para apreender a corrente pedagógica em funcionamento nas escolas rurais de Iraquara, vinte anos depois. Nesse sentido, como educadores visionários e sensíveis ao enfrentamento à

¹⁶² Fortuitamente me recordo de uma cena em Iraquara quando em uma das viagens para o encontro com os professores, fui à feira em pleno sábado comprar tempero. A feirante escutou o meu pedido, moeu o coentro, ensacou, recebeu o dinheiro, deu o troco no tempo em que entabulava uma longa e efusiva conversa com uma interlocutora no celular sobre questões familiares e afetivas. Saí da feira com uma sensação estranha, meio decepcionada com a ausência da trivial conversa com as gentes da roça. “Nossa, ela não trocou uma palavra comigo”.

opressão e à razão indolente, busco aproximações entre Freire (2005), Santos (2010) e os docentes, para reconhecer essas práticas como epistemologias do sul e os professores como flamingos, mensageiros da esperança, ao modo dos flamingos inventados pelo escritor Mia Couto (2005).

No capítulo Leituras cruzadas à sombra do rio: aprendizagem e docência, teço considerações sobre processos de formação e autoformação que forjam identidades e práticas dos professores colaboradores.

5 LEITURAS CRUZADAS À SOMBRA DO RIO: aprendizagem e docência

Quem é que pode parar os caminhos? E os rios cantando e correndo? E as folhas ao vento? E os ninhos... E a poesia...

Mario Quintana (2006, p. 453)

No ateliê biográfico, os professores sentaram-se à sombra do rio que corre, arquétipo clássico do tempo, para, de vários modos, forjar versões de trajetórias profissionais e da vida. Depois de intensas pautas de escrita, eles se aquietaram nas margens, para realizar leituras cruzadas de memórias de letramento e de práticas pedagógicas.

Esse novo dispositivo alterou sobremaneira o estatuto das atividades do ateliê biográfico e remeteu os docentes, de escritores, a leitores. Essa conformação dialoga com figuras antropológicas do ateliê de Josso (2004, 2010) que destaca diferentes papéis desempenhados pelos narradores, ao longo do trabalho biográfico: o amador, o ancião, o balseiro e o animador. No ateliê rural, é chegada a hora das contemplações.

De alunos plasmados na carta do ABC a professores, “com livros nas mãos”, encantadores de leitores, aprendizagens e desaprendizagens conformam trajetórias de profissionalização, que evidenciam a emergência do sujeito social que aprende (PINEAU, 1999). Instituíram-se silêncios como formas de apreensão das tantas transações (PINEAU, 1988; JOSSO, 2004) que foram feitas para produzir a vida, desenvolver a profissão e construir a escola rural (NÓVOA, 1992). Vozes docentes revelaram diferentes formas de elaborar visões do passado, no presente, para engendrar futuros possíveis, em um processo complexo de compreensão de itinerários.

Compreendida como gênese das pequenas revoluções pedagógicas, nas representações docentes, a formação é tecida como trajetórias (JOSSO, 2004). Nelas, os professores vivem deslocamentos tensionados por dilemas profissionais¹⁶³, que são produzidos na fronteira entre o “velho” e “novo”, atravessados por diferentes temporalidades. Nesse sentido, anunciam-se, no *corpus* da pesquisa, figuras de balseiros e acompanhantes como ancoragens à aprendizagem docente. A escola emerge como espaço definitivo de formação, forjado pelo trabalho colaborativo, e o Projeto Chapada é eleito como marco histórico da difusão da cultura da formação de educadores na rede municipal de Iraquara¹⁶⁴. Essas representações são construídas em torno de imagens de escolas

¹⁶³ Utilizo o termo dilema segundo, Zabalza (2004), como situações bipolares ou multipolares, frente aos quais o professor precisa tomar a decisão por um dos vértices.

¹⁶⁴ Ganham pouco relevo nessas narrativas possíveis contribuições da formação inicial, nesse marco de aprendizagens de professores alfabetizadores.

centradas na aprendizagem e em torno de bibliotecas. Assim, neste capítulo, amplio a argumentação da tese ao apreender que a implantação da cultura da formação no contexto da escola, apresentou-se como ancoragem para a insurgência das pequenas revoluções em escolas rurais de Iraquara, ao modo do letramento emancipatório.

A partir do campo empírico, questiono a percepção recorrente sobre a cultura profissional docente como um bem que mais se herda do que se aprende¹⁶⁵, e reconheço a formação docente como trajetórias na vertente da emancipação pessoal profissional de professores, e na refundação de escolas como espaço-tempo de aprendizagem. Finalmente, destaco, em Imbernón (2009), o sentido de comunidades de práticas como grupos constituídos com a finalidade de compartilhar aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (2009, p. 80); e, em Nóvoa (2009), como espaço conceitual comprometido com a pesquisa e a inovação a serviço do ensino e da aprendizagem (2009, p. 42), para apreender movimentos de avanços, recuos e vazios das práticas de formação e de seus dispositivos.

Para dar conta de apreender essa urdidura, lanço mão da metáfora de rios e navegações e aproximo-me, de modo singular, desse fluxo de histórias de formação de professores alfabetizadores, na região da Chapada Diamantina. Entrevejo fios e entrelaço o texto em três partes. Na primeira, *Entre heranças e invenções*, tematizo representações dos professores sobre inovação pedagógica e sobre tempos de deslocamentos de matrizes pedagógicas tradicionais. Na segunda, *A navegação*, apreendo modos de aprendizagem e dispositivos no cotidiano da escola. Na terceira parte, *Ateliê biográfico rural*, sistematizo reflexões sobre ruralidades, esquecimento e memória, a partir dos sentidos forjados pelos professores sobre o ateliê, como dispositivo de emancipação.

¹⁶⁵ Retomo a provocação de Hébrad (2011) da leitura como um bem que mais se herda do que se aprende e formulo um pensamento semelhante, desta vez, trazendo à baila a complexidade da formação docente como campo tensionado e, por vezes, combalido, desacreditado e fortemente comercializado no século XXI. A problemática da pesquisa se organiza justamente nessa trincheira entre habitus herdados e possibilidades de invenções, no âmbito do exercício da profissão docente.

6.1. Entre heranças e invenções

Os professores assumem, como horizonte inicial, modelos pedagógicos apreendidos na relação com as amadas professoras leigas das escolas rurais das décadas de 70 e 80 do século XX. Entre essas práticas tradicionais e aquelas da reinvenção, das pequenas revoluções pedagógicas, quais são as percepções docentes sobre o trabalho pedagógico na relação com processos de aprendizagem profissionais?

Reconheço o movimento reflexivo dos professores na direção do que apregoa Nóvoa, ao colocar, no centro do debate sobre formação docente na década de 80, a premissa da pessoalidade dentro da profissionalidade, como componente da identidade profissional. Na ordem do ateliê, afloram lógicas submersas sobre processos de formação e autoformação, que marcam a emergência de outra racionalidade técnica, fundada na existencialidade do professor.

Reconheço, entretanto, que a dimensão *professor pessoa*, construção quase redundante, é ainda pouco legitimada no âmbito de programas de formação e que a lógica do desenvolvimento triplo *escola, profissão e vida*, como componente/pressuposto da formação docente, localiza-se em um terreno ainda movediço, indicando uma reflexão mais prospectiva do que retrospectiva. Entre os interesses do sistema escolar brasileiro, a cultura organizacional de cada instituição escolar e o desenvolvimento profissional e da vida dos professores, há pouco consenso, de modo que paradoxos, obstáculos são também incorporados nessa reflexão, no âmbito das situações problemáticas (IMBERNÓN, 2009) que atravessam a carreira docente.

À visão ecológica e humanizadora, subjacente a esse constructo, contrapõe-se o forte aparato da tradição liberal na educação, geralmente vinculada à “ordem e ao progresso”, sempre atualizados por políticas “inovadoras”, a exemplo das inspiradas nos ditames do Banco Mundial, das quais temos herdado atualmente o excessivo monitoramento e o conseqüente esvaziamento de planos educativos para a educação. Há, portanto, que se desenvolver uma vigília constante e um estado de tensão necessários para rechaçar pacotes inovadores para a formação docente, forjados por políticas neoliberais que, via de regra, pauperizam a profissão docente.

Essa seção apreende percepções dos professores sobre docência e inovação pedagógica, e tematiza rupturas e deslocamentos como componentes da aprendizagem docente.

6.1.1. Rupturas e inovação

Percepções sincrônicas da profissão, inscritas em uma visão diacrônica do ser professor, conduziram os olhares dos professores, nesse tempo de contemplações e reflexões, no ateliê biográfico. Ao tematizar possíveis relações e implicações entre as memórias de letramento e de práticas pedagógicas, as narrativas docentes marcam, de vários modos, a reinvenção de práticas pedagógicas. Atualiza-se nessa autoavaliação o argumento central da tese de que os professores colaboradores estão forjando pequenas revoluções na vertente do letramento escolar emancipatório.

No âmbito das leituras cruzadas, ruptura é a unidade conceitual em torno da qual os professores tecem as primeiras considerações sobre as próprias itinerâncias profissionais, como professores alfabetizadores que remodelaram horizontes iniciais.

Importa considerar alguma especificidade outorgada a esse termo pelo campo empírico, para além dos sentidos de transgressão utilizados no âmbito de estudos contra hegemônicos. A esses sentidos incorpora-se uma dimensão mais existencial, uma vez que essa ruptura não diz respeito a rompimentos com outros. Revela-se uma travessia interna, ao dizer de transformações em habitus profissionais, cuja gênese remete a arquivos da escola tradicional. Toma-se, a rigor, a acepção de *ação ou efeito de romper-se*, haja vista movimentos de transformação mental, sensorial, ontológica, que se revelam no campo da pedagogia e da didática.

Da tradição a invenções, Ana e Antonia destacam dimensões destas insurgências pedagógicas:

Recordando a forma como aprendi no tempo em que estudei, os métodos utilizados eram muito tradicionais, eram cópias e decoreba mesmo. Havia poucos recursos na escola. Com todas as dificuldades que passávamos naquela época, vejo que hoje tudo está diferente ou quase tudo diferente, pois ao longo de todos esses anos tive a oportunidade de crescer profissionalmente (Ana, narrativa do ateliê).

Afirmo que não recordo nenhum livro que a professora Maria leu. De lá pra cá, é gratificante a relação que os alunos fazem da leitura lida com os livros,

com outras histórias. A forma dos alunos escreverem que eu aprendi é bem diferente da que eu ensino. Saí do memorizar, do copiar o que já estava pronto, para o pensar, refletir, questionar. Desta forma vou transmitindo meu conhecimento e tornando meus alunos bons leitores e escritores. O ensino era pautado somente em textos fragmentados do livro didático e em atividades de memorização (Antonia, narrativa do ateliê).

Importa prestar atenção à natureza política da relação estabelecida por Ana entre rupturas e crescimento profissional. O sistema educacional, a instituição escolar e o exercício da docência, constituem-se campos tensionados por interesses profissionais, institucionais e políticos, nem sempre convergentes. Alianças entre atores e sistemas não se dão sem conflitos, avanços e recuos. Como imperativo, tem-se, na verdade, um palco de lutas, de enfrentamentos da cultura do isolamento na profissão (IMBERNÓN, 2009), da fragmentação teoria e prática, da concepção do trabalho educativo e do esforço mínimo do Estado e da desvalorização do trabalho docente.

Do ponto de vista do design do currículo em ação, Ana e Antonia indicam zonas de rupturas às práticas tradicionais a partir da crítica ao estatuto das atividades, no qual prevalecia a memorização e cópia, ao contrato didático que presumia o papel passivo dos alunos, e ao currículo centrado no livro didático. Demarcam, assim, aspectos constitutivos do conjunto de inovações que afirmam ter protagonizado, em relação aos seus horizontes iniciais. Convergente com o pensamento dos professores, Curto et al (1996) destacam, como caminho profícuo para a renovação de práticas, as alterações no estatuto das tarefas e no contrato didático na classe, aspectos também tematizados por Perrenoud (2002), na obra *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. No conjunto das narrativas, a autonomia para tomar decisões curriculares e elaborar as atividades compõe processos emancipatórios, sobretudo, no enfrentamento da tradicional dependência docente ao livro didático.

Antonia avança nas reflexões e realça o estatuto dessas mudanças, ao eternizar a imagem da professora com livros na mão. Nesse sentido, atualiza a profecia de Hébrad (2010), da alfabetização em torno dos livros. O autor afirma que:

Ganha -se, pois, a batalha pela alfabetização mais nas bibliotecas e com a voz dos leitores adultos lendo para crianças ainda analfabetas do que com debates estéreis sobre os métodos de leitura. É na e pela oralidade que nos tornamos leitores. Muitas alfabetizações bem sucedidas se transformam num terrível fracasso, porque a criança que sabe ler não consegue utilizar

esse saber para fazer com que os livros falem. Estes últimos lhe falam numa língua que ela não conhece, lhe falam de um mundo (o da literatura) do qual ignoram tudo. Em alguns meses, desaprendem a ler. Será necessário que aprendamos a formar de modo diferente os “novos leitores” do século XXI (HÉBRARD, 2010, p. 6).

Convergente com essa preleção de Hébrard, a escola em torno da biblioteca, centrada na aprendizagem, parece ser a grande balisa que marca a irrupção de práticas avançadas nas representações dos professores. Nas rodas de conversa, a poesia dessa conquista toma conta das narrativas em uma profusão de sentimentos da qual destaco a admiração pela façanha. Zélia escreve sobre esse formato transgressor de pensar a sala de aula em torno de livros, no excerto da narrativa abaixo:

Assim, fazendo um comparativo de quando eu fui alfabetizada pros dias atuais, eu percebo que o meu professor de alfabetização e até do fundamental I, nunca levou pra sala de aula um livro, pelo fato de não ter também acesso naquela época ao livro de leitura, um livro deste que a gente recebeu. Também porque aqui por perto não tinha como comprar. Até o ano passado se a gente fosse assim... Eu quero dar um presente pra alguém, um livro, a gente tinha que ir em Seabra. Hoje já tem mais próximo [...]

Era conteúdo, conteúdo, conteúdo. Hoje, a gente já faz um comparativo muito grande e vê o quanto evoluiu, a riqueza que nós temos nas nossas escolas, né, o quanto o governo federal vem investindo... Eu, por exemplo, na minha sala eu tenho a biblioteca que tem muitos livros. Tenho pra minha sala no primeiro ano o material do Projeto Trilhas que são trinta livros da biblioteca de sala, tem os livros do Pacto, que vêm numa caixa, exclusivo pro primeiro ano, exclusivo pro segundo, pro terceiro. Então você vê a riqueza...

Todos os dias a gente lê, todos os dias os meninos ficam ali no cantinho da leitura, exposto principalmente na sala. Os livros ficam expostos num tapete, numa mesa e os meninos terminam uma atividade aqui, corre lá e pega um livro. Mesmo que o menino não esteja lendo, tá só olhando, mas isto contribui. E como eu falei, eu sou nova no ramo e não acreditava que a criança pudesse aprender ler ouvindo o professor ler, folheando um livro e hoje eu já posso comprovar isso: que o aluno aprende a ler quando ele ouve o professor lendo, quando ele tá ali em contato direto com o livro, quando ele memoriza um texto, dali a pouco ele vai descobrir as palavras. Hoje eu posso comprovar isso, porque eu tenho alunos que vão sair pro segundo ano que aprenderam ler dessa forma (Zélia, narrativa do ateliê).

Nessa narrativa, o tapete e a mesa de livros são reeditados como artefatos de letramento em escolas rurais. Como se fosse um banquete a ser degustado livremente, é em torno dos livros que estudantes do 1º ano realizam suas incursões em busca de histórias e autores preferidos. Zélia dá visibilidade a políticas públicas

nacionais em funcionamento no tempo da pesquisa, ao citar o projeto Trilhas e PNAIC. Fica evidente, de toda forma, que não se formam leitores e escritores sem livros¹⁶⁶ e que somente livros não bastam. É preciso a invenção dos encantadores de leitores. Apreendo, do conjunto das narrativas, a existência, na escola, de um projeto educativo endógeno em prol do letramento, do qual se destacam a biblioteca de classe, a leitura compartilhada e a leitura pelo professor, já tematizadas no capítulo 5.

Nesse sentido, mudanças vigorosas são assinaladas no coração da escola, pois, como destaca Zélia, “os alunos do 1º ano já estão lendo”. É importante considerar, entretanto, que não é qualquer mudança que assegura rupturas. Há aquelas que ficam apenas na circulação periférica da escola (CARBONELL, 2002), sem, contudo, comprometer-se com a reinvenção do projeto educativo. Nesse sentido, penso como Nóvoa (2000), que muitas vezes se muda tudo justamente para garantir a permanência de lógicas pedagógicas instituídas. “De todas as formas não valem a pena grandes hesitações, por que atrás de uma moda outra virá, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Divergente com esse panorama, no conjunto das narrativas, a inovação está associada à insurgência de professores autores de práticas comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Antonia explicita bases desse projeto pedagógico em prol da democratização do conhecimento na escola, no excerto da narrativa abaixo:

[...] Aprendi que o aluno é o sujeito mais importante diante de toda equipe escolar. Sou confiante e persistente em tudo que ouço e vejo que não tem nenhum caso sem solução. É preciso somente ter um novo olhar com ações e metas bem elaboradas (Antonia, narrativa do ateliê)

A professora destaca que aprendeu a reconhecer o aluno como personagem principal na escola e explica como integra essa percepção no conjunto de suas disposições pessoais profissionais. Nesse sentido, atualiza cenários de futuro para a educação na contemporaneidade, já apontados por Nóvoa que critica a escola do transbordamento e defende a escola centrada na aprendizagem (NÓVOA, 2009), sobretudo para os pobres.

¹⁶⁶ Desse enquadre, nota-se que, no âmbito das transgressões aos modelos de referência que tinham São Paulo como fonte de letramento informal, permanece a pobreza de equipamentos culturais à escala da cidade e restrições no acesso a livros para a comunidade de modo geral.

Na continuidade das aproximações entre os pensamentos de Antonia e de Nóvoa (2009), destaco recomendações do autor para sustentar essa premissa do direito do aluno de aprender na escola: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 6 e 7).

Na vertente das relações entre inovação pedagógica e dispositivos didáticos, dimensões dessa inovação são tematizadas pelos professores a exemplo do relato de Marilourdes:

Hoje na minha sala todos os dias a aula começa com a roda de leitura que é feita pela professora ou pelos alunos com um propósito definido; (por prazer, para informa, para instruir, por deleite, etc). O aluno vai até a biblioteca escolhe o livro, é feita uma roda na sala e todos ouvem com atenção a história contada pela professora ou colega e depois fazem os comentários. Trabalho também com metodologia de projetos que é baseada na problematização, onde o aluno é envolvido no problema e tem que investigar e registrar os dados, formular hipótese, tomar decisões e resolver problemas, o que o torna sujeito do seu próprio conhecimento. O professor hoje deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna se um orientador dos interesses dos seus alunos, que é como eu me vejo, uma parceira na procura da solução dos problemas. Outra forma de metodologia é o agrupamento produtivo, onde o aluno que sabe mais ajuda o colega na sua dificuldade. O agrupamento é feito por níveis de aprendizagem. Sabemos que em uma série os alunos nunca estão no mesmo nível, então, quem sabe mais ajuda o coleguinha (Marilourdes, narrativa do ateliê).

No conjunto das narrativas, as professoras reconhecem, como indicadores da inovação pedagógica, as redes de sociabilidade como espaços-tempos privilegiados de letramento, e destacam as rodas de leitura e a biblioteca de classe como dispositivos profícuos. Projetos e sequências didáticas, por sua vez, são reconhecidos como estratégias de ensino fecundas, tendo em vista a articulação de propósitos didáticos e comunicativos, atualizando, assim, posicionamentos teóricos de Lerner (2002) e Castedo e Molinari (2008). Considerações sobre um ensino para a complexidade, organizado a partir da problematização, são feitas por Marilourdes, atualizando a baliza de letramento como um conhecimento prudente. Por fim, sublinha a gestão da sala de aula a partir da heterogeneidade e da aprendizagem entre pares.

Os professores reiteram que remodelaram horizontes iniciais da cultura profissional herdada, mas ponderam: “nossos professores fizeram o melhor que podiam para as condições que tinham”. Nesse sentido, abandonam o previsível discurso sobre o anacronismo do trabalho docente da escola rural das décadas de 70 e 80 e produzem um texto lúcido e generoso sobre o trabalho docente leigo.

Faço um profundo silêncio para reverenciar essa visão ecológica sobre a profissão docente. Entendo que desse ponto os professores ensinam que saberes e práticas docentes são constructos históricos que somente podem ser decentemente analisados nessa perspectiva. Além disso, marcam, de modo exemplar, relações entre inovação pedagógica e condições de trabalho, alertando que a mudança se dá na simultaneidade dos investimentos em formação e no desenvolvimento profissional.

Nem sempre são devidamente refletidas as problemáticas que incidem sobre a função docente, sobre a carreira e sobre o contexto de trabalho, a exemplo de ampliação das funções sem o devido reconhecimento profissional, a ausência de condições objetivas de trabalho, fatores que concorrem para a proletarização da profissão na contemporaneidade. Estudos realizados por Esteve (2009) sistematizam doze indicadores básicos das mudanças recentes na educação que compõem um quadro de pressão e da mudança social sobre a função docente, a saber: aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre a educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudanças dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 2009, p 99 - 108).

Ainda que esse seja um discurso recorrente, a formação sozinha não dá conta de desenvolver a escola. Compreendemos como Nóvoa (1997) que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Essa lucidez política que emerge do ateliê é exemplar, sobretudo, quando está em jogo a discussão sobre inovação pedagógica. Propostas pedagógicas inovadoras muitas vezes tornam-se insólitas e desproporcionais ao “fôlego dos educadores”, haja vista inscreverem-se em contextos de trabalho precarizados e “improdutivos”. Propor a professores a realização de projetos alternativos a práticas usuais, que impactam *habitus*, rotinas e modos de atuação docente, em uma escola que não dispõe de horário para o trabalho coletivo, em que não há dispositivos de partilha e de estudo, pode ser o ponto de partida, mas não uma situação a ser incorporada como condição inexorável do trabalho. Fracassos resultantes dessas investidas são comumente debitados na conta dos professores sob a justificativa de serem resistentes a mudanças (HERNANDEZ, 1998), quando há, na verdade, um quadro geral institucional e político desolador.

Por fim, nesse conjunto de ponderações sobre as várias dimensões que compõem reinvenções de práticas e inovação, é preciso dizer de práticas submersas e marginais.

6.1.2. Revelações e tradição

“Sempre fica alguma coisinha do tradicional”. Essa foi a narrativa chave para o ateliê adentrar em memórias subterrâneas. Escutei esse comentário fortuito e o recepcionei de modo criativo ao torná-lo público e colocá-lo no centro da conversa. “Alguém pensa como Ilzalúcia?” No último encontro, animados pela roda de conversa, na qual a narrativa oral flui mais solta, sem tanto esforço intelectual, o grupo compartilhou alguns segredos. Os professores puderam falar sobre os seus afetos pela cópia e pela oralização de textos e como inscrevem essas atividades no cotidiano de práticas avançadas, já cartografadas no capítulo 5. Mas, essas novas cenas não estavam nos mapas.

Antonia diz que propõe a cópia uma vez na semana, Janete defende a proposta ao comentar que, para muitos professores, a grafia das crianças está pior porque se aboliu a cópia. Ilzalúcia diz que assegura um propósito e dá devolutivas, Zélia complementa, por sua vez, que fica por perto para intervir. Enfim, as cópias persistem, mesmo que não sejam solicitadas para a classe inteira, sendo destinadas aos alunos que precisam de ajuda.

Pelo mesmo prisma, “tomam a lição” ao reconhecerem o valor didático dessa atividade. Curto et al (1996) já advertiram sobre a coexistência de atividades de ancoragem tradicional e alternativa em tempos de trânsito na aprendizagem docente. Os professores colaboradores, entretanto, na sua maioria, possuem mais de dez anos de docência. O que se pode afirmar é que os docentes ainda não formularam uma justificativa satisfatória, suficiente, para romper com essa lógica da tradição escolar, ainda que de ocorrência esporádica, no quadro geral da pesquisa.

No excerto da narrativa de Ilzalúcia, apreendo a manutenção mais clássica dessa matriz de referência:

Esta forma de ler em voz alta pro professor eu acho, assim, ainda um ponto importante na sala de aula [...] Porque quando você chama ele pra ler, assim, em voz alta, você tá ouvindo como ele tá lendo, você tem como ajudar ele a melhorar. Então, este é um método que eu não deixei. A gente usava no tradicional, mas que eu utilizo ainda, esta forma de ajudar eles, assim a leitura flui através disso (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

É possível observar, nessa confissão, a identificação do ser leitor com a capacidade de ler com fluência. É preciso questionar essa relação biunívoca, uma vez que a oralização fluente nem sempre está associada à compreensão leitora e vice versa. Como ler será sempre construção de sentidos, fica por problematizar esse estado de relações com os professores colaboradores.

Além disso, é preciso questionar a visão que toma a leitura em voz alta como prática tradicional. Essa modalidade de leitura insurge como uma prática social a ser incorporada pelo currículo escolar como conteúdo de ensino e de aprendizagem. Sobretudo, atualmente, “poderia se reconstruir ao redor do livro as sociabilidades que perdemos [...] As bibliotecas devem multiplicar as ocasiões e as formas de tomar a palavra ao redor do patrimônio escrito e da criação intelectual e estética” (CHARTIER, 2002, p. 121).

As propostas de leitura em voz alta sofrem algumas variações, mas todos os professores conservam o núcleo duro da tradição: a ênfase na decodificação e no treinamento oral. Eles sustentam essa prática e se autorizam a partir de alguns argumentos, a exemplo do que revela Adriano no excerto da narrativa abaixo.

Na quarta série, que é o quinto ano, no momento que a gente estudava Ciências, Geografia ou até mesmo um texto no livro de Português, no livro didático, ela colocava os alunos pra ler um trequinho cada um. Às vezes eu

utilizo isso hoje. Às vezes eu chamo os meninos pra leitura porque, de certa forma, só a gente fazendo a leitura talvez os meninos não compreendam e chamando eles pra fazer a leitura, além de estar treinando um pouquinho mais a leitura, eles estão praticando. Eu acho assim... (Adriano, narrativa do ateliê)

Adriano vincula o treino com o estudo de conteúdos das áreas de conhecimento do currículo e encontra algum conforto em manter uma prática criticada pela ancoragem pedagógica na qual se localiza. Nessa mesma direção, Ana e Zélia customizam a orientação didática ao incorporar algum direito ao leitor, descrito na narrativa a seguir:

Eu peço a eles que façam a leitura assim, em silêncio, porque você pedir pra ler... Porque se ele não conhece o texto dá aquela travada, né. Mas dá uma olhadinha numa leitura em silêncio, depois eu peço pra ler (Ana, narrativa do ateliê).

É que a gente não faz igualzinho. Eu mesmo não faço igualzinho à professora. Ela pedia mesmo... total silêncio... e tinha que obedecer, total silêncio. Mas a gente tenta utilizar, pegando a prática dela (Adriano, narrativa do ateliê)

Então eu percebi que, de qualquer forma, é um método tradicional, mas é um incentivo pro menino na hora. Eles têm medo, adolescente tem medo de arriscar: “Eu vou pagar mico, eu vou pagar mico, se eu errar todo mundo vai tirar um sarro”. E aí quando o professor dá aquela condição pro menino, “pode ler primeiro”. Ou então coloca eles pra preparar em casa, eu acho que ajuda o menino a desenvolver a leitura (Zélia, narrativa do ateliê)

Enquanto Ana adverte que o leitor precisa conhecer o texto antes de ler, Zélia orienta que ele possa treinar a lição em casa. De qualquer sorte, nenhuma delas incorpora a dimensão social dessa prática ao manter a função escolar de devolução da leitura ao professor, nos modos da educação bancária. Creio que a questão central desse quadro pedagógico é a persistência da prática de avaliação da leitura em termos de controle. Tais cenas realçam a necessidade de aprofundamentos didáticos sobre a avaliação no cenário dos projetos de letramento, temática que se revela complexa.

Essa herança da escola tradicional parece forte e sedutora. Na coluna *Neury responde* (RIBEIRO, 2014), que é publicada mensalmente na Revista Nova Escola, contemporaneamente ao tempo de conclusão da tese, conversei com uma leitora dessa revista sobre a importância da oralização de textos na aprendizagem da leitura. Compartilho, a seguir, esse texto por compreender que há aproximações

entre os dilemas da professora brasileira e essa persistência pedagógica da tradição identificada nas representações docentes.

Uma aluna recém-alfabética não lê em voz alta. Como incentivá-la?

O primeiro passo é não obrigá-la. Esse tipo de exposição pode gerar constrangimento e insegurança. Além disso, ler em público envolve comportamentos leitores muito distintos de quando se faz isso de forma privada e, de modo geral, desafia tanto crianças quanto adultos. No caso de alunos recém-alfabéticos, os obstáculos são ainda maiores, já que eles precisam coordenar processos cognitivos de interpretação com outros relativos à fluência. Para que todos os estudantes – incluindo aquele com mais dificuldade – leiam em voz alta, é preciso propor situações didáticas em que eles vejam razão para se arriscar e que garantam condições para que o aprendizado dessa modalidade de leitura aconteça. Também é importante abordar esse procedimento de forma progressiva. Conhecer com antecedência o texto a ser lido, poder ensaiar com o apoio de um leitor experiente, ler junto com os colegas para só depois tentar sozinho e encarar grupos menores antes de a sala toda são alguns mecanismos que auxiliam nesse processo. Proponha atividades diferentes, como pequenos jograis, que envolvem leituras coletivas, saraus de poesias e iniciativas com músicas, que ganham mais sentido ao serem oralizadas. Além disso, ações habituais, em que a criança leia para anunciar a lista de aniversariantes do mês ou para divulgar os livros da biblioteca disponíveis em classe, podem ser exploradas na sala. Assim, a autonomia de cada um se torna o ponto de chegada e não de partida no processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2014, p. 21).

Com esse diálogo, viso sugerir horizontes para a formação de professores, de modo que possam realizar deslocamentos mais significativos da matriz pedagógica tradicional.

É possível observar que memórias de letramento, nas quais Zélia lia textos religiosos em cima do fogão à lenha, e Antonia, nos auditórios religiosos, ou ainda aquelas de Sônia e Eliete que liam cartas que chegavam de São Paulo para as avós, são cenas de letramento informal que não se atualizam nas representações dos professores sobre práticas pedagógicas com oralização de textos. Nessa investida, a “inovação” deu-se na periferia da proposta didática, não alterando o estatuto da atividade. Os professores parecem ter apreendido a abordagem didática em termos de proibição e não se submeteram a ela. Figuras de leitores, sempre mais iluminados, lindamente cunhadas por Fabre (2011), nos estudos sobre a magia dos livros, nas representações dos professores, são fortuitamente destituídos dos seus lugares de poder.

Novamente será preciso ouvir os docentes sobre suas experiências, sobre as lógicas subjacentes às suas práticas, visando ampliar e readequar oportunidades

formativas, favorecer aprendizagens mais significativas do ponto de vista do ensino no quadro do conhecimento didático da alfabetização, e, do ponto de vista da aprendizagem, no viés das práticas sociais de leitura.

A permanência da tradição da cópia e da lição nas representações dos professores é, no mínimo, indicativa da complexidade da aprendizagem docente, recorte tematizado ao longo do capítulo.

6.1.3. Balseiros na travessia

No cenário das aprendizagens profissionais, busco pensar, junto com os professores, sobre experiências formadoras que marcam fases de rompimentos, com matrizes hegemônicas. Nos excertos das narrativas de Adriano, Ilzalúcia e Antonia, há referência à figura de um mediador, de um animador, como personagem que pode fomentar o desejo de iniciar alguma travessia.

Acho que primeiro tem que ter uma motivação de alguém (Adriano, narrativa oral do ateliê).

Mostrar a ele (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

É. Mostrar a ele (Adriano, narrativa oral do ateliê)

Para aprender mesmo a despertar um novo olhar, olhar pra frente (Antonia, narrativa oral do ateliê).

Ter uma motivação, despertar o olhar e olhar para frente são formulações docentes sobre condições e possibilidades de se viver trânsitos intelectuais, rumo a transformações de práticas de letramento. Insurge desse diálogo a figura antropológica do balseiro, do acompanhante, metáfora que apreendo a partir dos estudos de Passeggi¹⁶⁷.

Assim, reconheço relações substantivas entre a autoformação e a heteroformação na compreensão de que “auto”, ao indicar uma realização da própria pessoa, não significa que ela o faz sozinho. Os dados sugerem a viabilidade de uma abordagem mais ecológica das aprendizagens docentes, haja vista que os próprios

¹⁶⁷ No âmbito da pesquisa sobre saberes e dilemas de professores de Língua Portuguesa (2008), já fazia essa referência para apreender as situações ricas de heteroformação, a partir dos estudos de Passeggi, apresentados em 2007, no âmbito da Mesa redonda Memórias, formação, leitura e interculturalidade, no Simpósio Memória, (Auto)biografia e Diversidade, realizado pelo grupo GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral- PPGEduc - UNEB, outubro de 2007.

professores reiteram que é com outros que aprendem a aprender consigo mesmos, em uma visão mais integrada de tempos e movimentos da formação docente.

A professora Ilzalúcia insiste na construção desse sentido do acompanhante e argumenta sobre a necessidade da existência de uma condição externa de mobilização no “amor dos começos”:

É preciso incentivar ele a fazer. Eu digo por mim. Eu sempre trabalhei só com quarta série, aí tive uma oportunidade de trabalhar com a primeira série também. O professor estava em licença e eu fui. A coisa tava crítica mesmo. E aí veio o coordenador pra eu trabalhar com texto de memória. Só que eu não acreditava que com texto de memória fosse possível o aluno aprender a ler, alfabetizar com texto de memória. E eu comecei a trabalhar parlenda, trabalhar cantiga de roda com os alunos e em três meses, eu consegui. A maioria da sala já estava alfabética, já sabia ler, já estava sabendo ler. Mandava procurar algumas palavras e eles sabiam. Aí eu fui acreditar que é possível sim aprender a ler, aprender a escrever a partir do texto de memória. Então, eu acho assim, é uma forma também deste professor, mesmo ele não acreditando, mas ele tentar, tentar fazer a prática na sala de aula, porque eu tentei. Eu não acreditava, mas eu fiz e deu certo (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

Nessa recordação referência sobre como foi se formando professora alfabetizadora, a docente reconhece a figura do coordenador como balseiro, enquanto atualiza metáforas úteis para pensar modos de aprendizagem docente. Só se aprende a nadar nadando é uma delas, a partir do que é possível engendrar dispositivos de formação.

No início, o nado é falso, pois consiste em uma imitação de gestos legitimados por uma cultura: “é assim que se nada, bata os pés e vá fazendo o movimento com os brancos”. É comum, nesse período, que o aprendiz busque, muitas vezes, a figura do acompanhante, ou ainda que desista por alguns momentos, pela iminência do desconforto e pelo medo de um possível afogamento. Mas, é possível reconhecer, que, nesses movimentos tensionados pela incompletude, já é possível ter alguma visão da outra margem do rio.

Diante dessa teoria da professora, de que a aproximação a novas práticas pode se dar, inicialmente, pela via da imitação de práticas avançadas de referência, sem que se tenha, portanto, muitas certezas, atualizam-se em mim novos arquivos, como formadora, na identidade de uma possível balseira. Nesse sentido, reconstruo a imagem, a partir das narrativas de Ilzalúcia, de um professor que, desde o início, inicia-se como pesquisador, como intelectual: que não tem certezas, mas é capaz de acompanhar a própria prática e, no percurso, validar caminhos com apoio de outros:

“porque eu tentei. Eu não acreditava, mas eu fiz e deu certo”. É importante diferenciar essa experiência das usuais, nas quais os professores atuam como aplicadores de programas externos, diante dos quais não têm direito a dúvidas ou a customização. É preciso seguir a risca módulos e orientações didáticas.

Nesse panorama de rupturas centradas na existência de livros e leitores e em visões de escolas emergentes, centradas na aprendizagem, o Projeto Chapada¹⁶⁸ insurge como marco histórico na trajetória de formação dos professores. Ana, no excerto da narrativa abaixo, apropria-se dos sentidos de revolução para rerepresentar esse projeto, como condição para a insurgência das práticas avançadas nas escolas rurais:

A mudança veio acontecer mesmo com o Projeto Chapada, foi uma verdadeira revolução. Eu nunca tinha ouvido falar dos níveis da psicogênese da escrita e foi, a partir daí, que aprendi a conhecer melhor o aluno. Passei a realizar os diagnósticos para saber o nível de aprendizagem que ele estava e através dos mesmos elaborar atividades que realmente ajudassem a sanar aquelas dificuldades diagnosticadas. Com o Projeto Chapada pude enxergar a sala de aula com outros olhos. Ou seja, ter uma visão da escola bem diferente. Era uma novidade atrás da outra em cada encontro. E foi, também, com o Chapada que eu adquiri o hábito de ler por deleite e incentivar os meus alunos a gostarem dos livros (Ana, narrativa do ateliê).

A professora justifica o vigoroso destaque que dá ao Projeto Chapada, explicitando dimensões das transformações favorecidas pelo projeto, sobretudo na sua própria identidade profissional. A premissa da avaliação como ponto de partida do ensino e a alfabetização em torno dos livros figuram como pilares dessa revolução.

O projeto Chapada foi implantado, na sua primeira fase, no período de 2000 a 2004, com a formação de cem coordenadores pedagógicos, egressos de doze municípios, dos quais Iraquara fazia parte. É possível afirmar que essa influência na ruptura com as práticas tradicionais seja resultante da ação direta dessa equipe, ainda que, no conjunto dos dados, a atuação direta do coordenador pedagógico é

¹⁶⁸ O município avaliou as exigências para participação no Projeto e providenciou as condições básicas necessárias para sua implementação: diagnóstico da situação dos alunos, definição de metas e planos de ações a serem desencadeadas; criação da função de coordenação pedagógica e seleção destes profissionais; garantia de tempo para formação dos coordenadores e dos professores; transporte e diárias para os coordenadores (p. 8).

destacada, mas não está em primeiro plano como fator de desenvolvimento profissional, lugar ocupado pela aprendizagem entre pares¹⁶⁹.

Destaco ainda que, no quadro da pesquisa, os professores creditam ao Projeto Chapada, de modo geral, a chancela das ações de formação, ainda que realizadas por formadores locais¹⁷⁰, como política pública da SEMEC¹⁷¹. Contextualizo esse dado com a pesquisa do IDECA (2010), que revela, pela voz do coordenador pedagógico, essa indiferenciação:

Como coordenador eu percebo que os pais estão participando mais da escola devido à diretoria pedagógica do Projeto Chapada, que colocou para os coordenadores e diretores a elaboração do projeto Nova Leitura, que a gente faz com que a comunidade esteja lendo e leve para casa e também um conselho de classe participativo (Grupo Focal - Coordenadores) (IDECA, 2010, p. 75).

É possível observar que, na voz dessa educadora, a imagem do Projeto Chapada parece eclipsar a imagem da secretaria da educação. No geral, observo que o nome Projeto Chapada é emblemático de todo o movimento de implantação e sustentação da formação continuada nas escolas, a partir do ano 2000.

Além de uma política de alfabetização, fundada no diagnóstico e na apropriação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), os dados revelam o Projeto Chapada como dispositivo de letramento dos professores. Recordações referênciais sobre os sabores dos livros foram apreendidos nos excertos das narrativas das professoras Ana, Eliete e Zélia:

Conclui os estudos e mais tarde comecei a trabalhar. Mesmo assim não tinha o hábito de ler por deleite, lia apenas por obrigação e é claro que eu buscava bons textos para levar para sala de aula, mas por prazer não acontecia. Foi com Projeto Chapada que adquiri a prática de leitura por deleite. Os coordenadores iniciavam a formação com uma leitura, falavam do livro do autor e com isso acabavam despertando em mim a vontade de

¹⁶⁹ Talvez isso se deva ao fato da inexistência de coordenadores pedagógicos exclusivos nas escolas rurais, cujo atendimento era organizado por escalonamento, com ênfase no apoio às atividades de planejamento.

¹⁷⁰ De 2005 a 2007, a formação do PC passou a ser realizada com as equipes técnicas, as quais, por sua vez, assumiram a função de os coordenadores pedagógicos na dimensão local e esses, os professores, conformando uma cadeia distributiva da formação continuada, com maior autonomia do município.

¹⁷¹ Segundo o IDECA (2007), “Os coordenadores participavam das oficinas realizadas mensalmente pelas consultoras externas, organizando a formação dos professores locais por meio de oficinas mensais de 8 horas, e de planejamento semanal das aulas (ou Atividades Complementares), com a carga de 3 a 4 horas. Ao longo do desenvolvimento do Projeto, os coordenadores que passaram a exercer esta função também foram recrutados entre os professores que se destacavam nas oficinas desenvolvidas nas escolas” (IDECA, 2007, p.9).

conhecer outras obras do autor e assim comecei a ler por prazer (Ana, narrativa do ateliê).

Um ano depois que conclui o magistério comecei a trabalhar como professora das séries iniciais e nesse período surgiu o projeto Chapada, para proporcionar a formação continuada aos professores da rede municipal dos municípios da Chapada Diamantina. Durante as formações a minha formação leitora foi bastante complementada com as leituras que a coordenadora Elaine Cristina fazia para nosso grupo. Eram textos atraentes que despertaram o interesse em aperfeiçoar minhas leituras, para que esse prazer em ler chegasse até meus alunos (Eliete, narrativa do ateliê).

Na minha vida passaram pessoas maravilhosas que transmitiam a paixão pela leitura e que com certeza me contagiaram ainda mais, pessoas essas, que jamais vou esquecer, que foram: Diana Novaes e Elaine Cristina (na época coordenadoras na escola Anísio de Souza Marques na qual eu era professora) pois quando elas liam era mágico, deixavam todo mundo vidrado na leitura, era simplesmente, ma-ra-vi-lho-so (Zélia, narrativa do ateliê).

Observo, nessas narrativas, ressonâncias da escolarização tardia e a permanência da fraca difusão do escrito nesse território rural, já apontado nas memórias de letramento. Ainda assim, é no quadro da formação continuada que o letramento literário dos professores ganha pujança. Parece ser esse o encantamento pelos livros que chega à sala de aula. É nesse sentido que a leitura pelo coordenador pedagógico nos encontros de formação ganha o estatuto de tecnologia de letramento docente. É profícua a estratégia que ganha outros terrenos invadindo as salas de Educação a Distância - EAD da região, quando os tutores, na sua maioria coordenadores pedagógicos, insurgem como encantadores de leitores. Novamente, as redes de sociabilidades (CHARTIER, 1994), já destacadas como espaço-tempo de letramento de estudantes, reafirmam-se nessa nova vertente de reflexão como dispositivo de letramento de professores alfabetizadores.

Ainda no âmbito das representações do Projeto Chapada, as professores estabelecem algumas relações entre formação e emancipação, a exemplo do que compartilha Janete no excerto na narrativa abaixo:

E com as formações durante o projeto Chapada e as formações continuadas com os planejamentos semanais utilizando projetos, hoje posso dizer que tenho autonomia em elaborar meus projetos didáticos específicos para a minha turma multisseriada e pô-los em práticas em sala de aula. Isso para um professor é fundamental (Janete, narrativa do ateliê).

A professora tematiza dimensões da autonomia docente em torno da autoridade para elaborar uma proposta didática relevante e pertinente para a classe,

e reconhece essa disposição como uma aprendizagem fundamental do professor, na contemporaneidade.

Essa temática é também apreendida nas narrativas da professora Ilzalúcia, ao afirmar no excerto da narrativa que:

No início do Projeto Chapada, não lembro se foi em 2001, 2002. Foi quando iniciei o meu trabalho com projetos. Assim, a gente já recebia o projeto pronto. E aquilo ali não era a cara da gente, da comunidade, da realidade que a gente tava enfrentando, tanto assim que você pegava aquele projeto e não era a nossa realidade, e você trabalhava aquele projeto. Tinha intervenção que a gente nem entendia. A gente anotava ali no planejamento, o coordenador explicava pra gente como é que a gente ia trabalhar aquela atividade. Mas depois quando a gente aprendeu a fazer, a gente mesmo tendo autonomia para poder fazer o nosso projeto, a coisa melhorou mais (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

Essas visões contemporâneas, mas singulares dos movimentos de aprendizagem docentes, na fase de implantação do Projeto Chapada, remete para as complexidades que tecem a formação docente e as diferentes representações que os professores têm sobre as situações de formação. Entre inovações e tradições, diferentes faces do Projeto Chapada são construídas pelos professores, mas todos eles são unânimes no reconhecimento desse projeto como iniciação da inovação pedagógica nas práticas de alfabetização.

Contextualizo esse campo tensionado na fronteira entre a exterioridade das práticas e a autoria docente na avaliação realizada por coordenadores e professores da rede municipal de Iraquara, segundo a pesquisa do IDECA (2007), na avaliação externa do Projeto Chapada:

Os coordenadores sugerem que, se o Projeto for implantado em novos municípios, o conteúdo deve ser mais dosado, com a possibilidade de ser mais bem aprofundado. Acreditam que houve uma quantidade muito grande de informações e de solicitações de trabalhos práticos, sem o devido tempo para reflexão e assimilação, apesar do formato do Projeto, no que diz respeito à reflexão-ação-reflexão ser aprovado por todos [...]. Por fim, os professores concordam com os coordenadores em relação à quantidade de conteúdos no processo de formação: deveria ser mais equilibrada, para evitar o abandono de algumas ações no meio do percurso. Também recomendam o trabalho com atividades que os auxilie a enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos especiais (IDECA, 2007, p. 59).

Tais avaliações ampliam percepções sobre as aprendizagens docentes que emergem do ateliê biográfico e destacam itinerâncias e errâncias do Projeto

Chapada nesse território. Em última instância, reafirmam a premissa de que é preciso ouvir os professores sobre os caminhos da formação continuada.

Para refletir sobre esse quadro de complexidades sobre formação e invenções pedagógicas, na vertente da emancipação, tomo os estudos de Veiga (2003) sobre inovação. A partir de Boaventura de Souza Santos, a autora discute a inovação emancipatória, na compreensão de que “a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto histórico e social, porque humano” (VEIGA, 2003, p. 274).

Por esse prisma, é possível compreender os dilemas vividos por Ilzalúcia, ao sentir-se excluída da concepção do trabalho pedagógico, bem como reconhecer os saberes construídos por Janete que já se reconhece autora de sua práticas. Evidencia-se, nesse enquadre, que, na reinvenção da escola, a travessia, do livro didático aos projetos, é longa e multifacetada.

6.2 A navegação

Esse capítulo tem como marca d'água a atenção às atitudes dos professores e aos seus modos de aprendizagem em momentos de reforma educacional. Guarda a escuta sobre como se sentem quando estão em plena travessia, mas não sabem ainda muito bem aonde vão chegar. Quais as transações em jogo, em tempos de reinvenções identitárias? Quais são os lugares de aprendizagem do professor alfabetizador? Coloca-se em relevo, nessa seção, o quadro de complexidades e subjetividades que compõem trajetórias e percursos de formação e autoformação. A partir do que assinala o campo empírico, buscam-se aproximações com o mundo dos professores, quando trabalham e formam-se pelo trabalho.

6.2.1 Travessia e temporalidades

Em estudos anteriores (RIBEIRO, 2008), uso da expressão *aprendizagens aprisionadas*, para criticar a redução das aprendizagens docentes a aprendizagens escolarizadas, a partir de problematizações em torno do binômio professor-aluno X professor-profissional. Realizo, também, uma crítica à visão curricular estreita que considera apenas as aprendizagens profissionais, desconsiderando aquelas que se

dão nos diferentes espaços-tempos extra escolares, situando a natureza compósita dos saberes docentes (TARDIF, 2002).

Convergente com essas perspectivas, no excerto da narrativa abaixo, Janete revela como carrega dentro da sua docência imagens e disposições de sua primeira professora na roça.

Na escola eu me deparei com uma criatura divina, professora Raimundinha. Ela era a meiguice em pessoa. Por sermos da roça, tímidas e assustadas, ela nos tratava com tanto carinho e atenção e assim logo nos adaptamos à escola. A professora Raimundinha era muito carinhosa e a prática de ensino era tradicional. Para ensinar a escrever utilizava bastante a cópia de texto até que a nossa caligrafia estivesse boa, mas na hora das leituras que ela fazia, a ambientação era legal para a gente gostar da leitura, às vezes embaixo de uma árvore ou em círculo no chão. Mas a escrita era na cartilha, as atividades vinham para o aluno ler e em seguida responder. Tudo muito simples, com pouca interpretação, com aqueles textos fora da nossa realidade. A gente memorizava a tabuada falando sempre corretamente os números, as respostas quando ela perguntava. E ela tinha um jeito especial de fazer esses momentos ficarem prazerosos, pois ela não nos castigava quando errávamos.

Eu lembro até hoje do jeito que ela ensinava esses conteúdos, da forma que ela nos atendia quando solicitávamos a sua presença. Ela explicava com muita paciência. E hoje, na minha sala, eu me espelho nestes gestos preciosos que ela passou e vejo que os meus alunos gostam como eu gostei um dia. Eu tento ser paciente com eles, buscando sempre o seu aprendizado e preocupando com seu bem estar. Apesar da metodologia que eu uso hoje ser um pouco diferente, os assuntos serem mais voltados para a realidade dos alunos e as cópias na maioria das vezes não serem tão valorizadas hoje em dia, os alunos fazem as atividades, me respeitam e eu fico realizada com isso (Janete, narrativa do ateliê).

Interessa observar como a imagem da professora Raimundinha revela-se tatuada na pele profissional de Janete. Entre rupturas e permanências, destacam-se a impregnação da ternura e dos cuidados vividos na relação professor – aluno, entre afetos e práticas tradicionais. Ainda que marque contravenções a esse “modelo” profissional, no que tange ao trabalho pedagógico, essa representação de professora inesquecível, mas de prática tradicional, parece colocar Janete, de certo modo, em um terreno ambivalente, movediço, sobre o que é ser uma “boa professora” alfabetizadora.

Vinculo tais análises, no âmbito de pesquisas autobiográficas, a estudos realizados por Catani et al (2000) que apresentam um panorama teórico importante para apreender possíveis implicações entre experiências discentes de letramento e construção de identidades do professor alfabetizador. As autoras afirmam que:

ao trabalharem com as (auto)biografias de estudantes e professores, e com produções literárias de cunho (auto)biográfico, como *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Infância*, de Graciliano Ramos, identificam marcas deixadas pelos professores e pela escola nas primeiras experiências escolares, de diferentes ordens: medo, desânimo, pavor, choro, nostalgia, alegria, ânimo, entre outras. Ao lado disso, avançam na direção de discutir como tais marcas podem atualizar-se na construção da identidade profissional dos antigos alunos quando se tornam professores. (CATANI et al, 2000, p. 161).

Como assinalado por Catani et al (2000), essas atualizações remetem para matrizes do ser professor, apreendidas muito antes do ingresso na formação inicial, cunhadas nas experiências escolares, dimensão a ser incorporada nos estudos sobre identidades docentes e dispositivos de formação. Reflexões docentes sobre como ensinam, o que sabem e o que precisam aprender, constituem-se situações formativas férteis para reinvenções de si: “diante de tais matrizes de aprendizagem, o que queremos conservar e o que desejamos transformar?” (RIBEIRO, 2008, p. 178).

Parto desse campo de possibilidades e avanço na direção de tematizar, a partir do *corpus* da pesquisa, zonas iniciáticas de processos de aprendizagem docente, quando está em jogo romper com modelos pedagógicos hegemônicos. Nesse tempo, os professores realizam, dilematicamente, as primeiras rasuras nos horizontes iniciais e, então, realizam algum deslocamento na direção de práticas alternativas. No excerto da narrativa abaixo, Janete reflete sobre a sua própria aprendizagem e aponta zonas dilemáticas.

Eu fui deixando pouco a pouco o livro didático, porque eu comecei naquela época de pegar o livro didático do começo até o fim. E quando começou: “vai trabalhar com projeto”. E se não contemplar isto aqui do livro? Agora não que o livro didático deu uma mudada, bastante, vem uma diversidade de gênero muito grande, mas antes era difícil (Janete, narrativa oral do ateliê)

Entre a tradição do livro didático e a invenção dos projetos, a gestão do currículo de classes multisseriadas dilematiza Janete. Antônia e Ilzalúcia, por suas vezes, contam de desafios pedagógicos gerados por/nesse entretempo (PINEAU, 2003) caótico, que se localiza na fronteira da prática usual com a emergência de um conhecimento paradigmático, nos excertos das narrativas abaixo.

Não, não precisa mais trabalhar gramática não. Não vai mais trabalhar o substantivo não, o adjetivo... Mas como que não vai mais trabalhar estes conteúdos? Eu preciso trabalhar... Como que não vai trabalhar? Com o

tempo a gente foi aprendendo como poderia trabalhar todos estes conteúdos dentro do texto (Antonia, narrativa do ateliê)

Eu achei difícil trabalhar gramática de forma contextualizada. Demorou, demorou. Eu confesso que no primeiro ano do Projeto Chapada eu não conseguia não. Mas depois, com a ajuda do coordenador, que eu agradeço o coordenador, que é o Josué, foi assim um dos coordenadores que mais me ajudou neste ponto assim, porque a gente tava naquela coisa somente do tradicional mesmo (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

A exemplo dessas narrativas, os dados da pesquisa marcam tais deslocamentos como movimentos dialéticos e tensionados por dilemas profissionais. Nesse entretempo, são tecidas práticas híbridas, uma vez que essas já não convergem com exatidão para o modelo de referência, mas também ainda não comunicam o conhecimento didático que se quer difundir. Nessa itinerância, entre desequilíbrios e assincronias, os docentes vão assimilando algumas disposições dessa nova ancoragem pedagógica.

Expressões docentes, a exemplo de *“com o tempo a gente vai aprendendo”*; *“eu fui deixando pouco a pouco o livro didático”*; *“e quando começou: vai trabalhar com projeto; eu confesso que no primeiro ano do Projeto Chapada eu não conseguia não”*; *“demorou, demorou; mas depois com ajuda do coordenador”*, podem ser apreendidas, a partir dos estudos de Pineau (2003), como *“um iceberg com declives escorregadios cujas pontas visíveis repousam sobre partes profundamente submersas”* (PINEAU, 2003, p. 15). A temporalidade (PINEAU, 2003; TARDIF, 2002) destaca-se desse conjunto de reflexões docentes como conceito fundante para a apreensão da aprendizagem docente como campo complexo e multifacetado.

No cenário da pesquisa, as aprendizagens docentes constroem-se como deslocamentos atravessados por diferentes tempos. Confrontam-se temporalidades burocráticas do poder instituído com as subjetivas, ficando por forjar algum alinhamento entre os tempos da formação e os tempos dos sujeitos que aprendem.

O entendimento das temporalidades como construções intersubjetivas pode favorecer a insurgência de uma visão mais humanizada da formação e dar algum enfrentamento à relação aplicacionista entre a sala da formação de professores e a sala de aula, no quadro de definição de metas para a educação. Referencio-me, nesse sentido, nos estudos de Pineau (2003) como cenário de futuro, ao forjar a formação em dois tempos, experiencial e formal, e três movimentos, subjetivação, socialização e ecologização.

Como revoluções não são cunhadas individualmente, as narrativas marcam rupturas em comunidades de práticas. Ao tematizarem remodelações no horizonte inicial, os professores apontam dimensões dessa inovação em termos de incorporação de novos habitus didáticos e pedagógicos que indicam a emergência de uma nova cultura profissional nas escolas rurais, em prol do letramento dos estudantes. Ilzalúcia e Ana conversam sobre livros e leitores em escolas rurais, no diálogo abaixo:

É igual quando o professor leva um determinado autor pra sala de leitura e, às vezes, você vai na biblioteca e vê eles procurando o mesmo autor (Ana, narrativa oral do ateliê).

(risos)

E aí eles vão lá, e querendo ler aquele autor que o professor levou pra sala. Então isto já incentiva ... (Ana, narrativa oral do ateliê).

E tem aluno que tem preferência por um determinado autor (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

Teve uma aluna para quem eu levei um poema de Vinícius e aí ela ficou a procura de Vinícius: “Ó achei um livro aqui com Vinícius, com uma foto assim com ele jovem ainda; eu nem tinha visto uma foto assim... sempre vi uma foto com ele já mais velho”. E ela ficou um tempão pegando os livros de Vinícius, com os poemas de Vinícius. Então eu achei um incentivo e tanto, né, pros alunos (Ana, narrativa do ateliê).

Lá na minha sala tem um aluno. Ele chegou lá na biblioteca e falou: “Eu queria ler um livro de Ana Maria Machado”, de Ana Maria Machado... Então ele já sabe o autor que quer. Então, quando isto acontecia antes? (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

Considerações dessa natureza indicam que as professoras parecem forjar uma nova cultura profissional no âmbito da alfabetização, com a incorporação de outras disposições docentes, para além daquelas herdadas.

Utilizo o conceito *disposição* ao modo construído por Nóvoa (2009) como “(pre) disposição que não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”. Nesse sentido, o autor indica cinco entradas a partir das quais apreende os saberes docentes: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e o compromisso social (2009, p.12).

Em síntese, no âmbito das reflexões sobre aprendizagem, docência e formação, ao viver zonas de deslocamentos iniciais, o professor parece ter poucas

certezas e muitas inquietações. Abre-se a caixa de Pandora e humanizam-se processos de aprendizagem docente, abordados em termos de ciclos, de zonas e de temporalidades. Argumento, nesse sentido, em favor da formação compreendida como *trajetórias*, nas quais se pode reconhecer deslocamentos e abordá-los em termos de *recuos* e *avanços*.

Nesse tempo em que são mobilizados /se mobiliza a questionar a própria prática e a reconceitualizar habitus (BOURDIEU, 2007) na sala de aula, como se sentem os docentes?

6.2.2 Cartografias de navegadores

Nessa seção, apreendo reflexões de professores sobre riscos e transações para alterar arranjos identitários, no âmbito de rupturas com práticas educativas hegemônicas, e sobre como vão construindo ancoragens pedagógicas emergentes. O presente estudo sugere que é possível, ainda que complexo, desconstruir práticas herdadas e incorporar novos habitus para além daqueles da tradição. A escuta às professoras Janete e Antonia, no diálogo abaixo, remete a esse quadro de complexidades e de desafios na vida do docente em travessia:

Agora, eu acredito também que os mais velhos, eles têm medo da mudança. Eles dizem “ah, antigamente a gente alfabetizava em dois meses, na palmatória” (Janete, narrativa oral do ateliê).

Daquele jeito deu certo, então vamos continuar...(Antonia, narrativa oral do ateliê).

Então aquilo fica enraizado nesta prática. É difícil realmente sair e dá trabalho sair deste quadro tradicional (Janete, narrativa oral do ateliê).

Janete, nessa reflexão, cunha um termo valioso para a apreensão de movimentos e modos de aprendizagem de professores navegadores, ao referir-se a processos de enraizamentos e desenraizamentos.

Ao dizerem dos medos das professoras antigas, na verdade, Janete e Antonia apreendem nossos medos, de todos nós professores, quando não temos mais algumas certezas. Humanizam, assim, processos de desenraizamento intelectuais e alertam para a violência imposta na formação docente pela

racionalidade técnica, para a qual a mudança é somente uma questão de abertura a novidades e acesso a materiais didáticos estruturados. Sentimentos de medo, o refúgio no impossível, o desconforto de aprender, a ideia de que a revisão da prática é inócua, indicam que aprender ameaça as identidades profissionais. Essas são algumas das atitudes apresentadas pelos docentes (HERNANDEZ, 1998), com as quais recepcionam conhecimentos que rompem com suas matrizes pedagógicas de referência.

Processos de desconstruções, além de se inscreverem em temporalidades, causam, via de regra, algum caos, confusão. Essas errâncias geralmente são invisibilizadas nos programas de formação. No âmbito da avaliação externa do Projeto Chapada (IDECA, 2007), esse caos inicial é apreendido como resistência dos professores aos ditames da formação:

Entre as principais dificuldades enfrentadas no início da implementação do Projeto, estão: a disponibilidade de transporte associada à grande distância das escolas rurais da sede do município e às péssimas condições das estradas (um obstáculo que permanece), além das dificuldades e resistências dos professores para compreender, assimilar e aplicar as novas práticas para alfabetização dos alunos.

A Diretora Pedagógica atribui a resistência inicial dos professores à falta de prática de planejar o seu trabalho, e esta exigência era interpretada como cobrança e não como desenvolvimento de uma ferramenta indispensável para o seu trabalho (IDECA, 2007, p. 9).

Esse panorama pode ser tematizado a partir dos estudos de Passeggi (2003), ao sistematizar a evolução das representações identitárias dos professores, no âmbito da pesquisa-formação com a escrita de memoriais acadêmicos. Na perspectiva do trabalho biográfico, a autora identifica três movimentos dialéticos constitutivos de movimentos espiralados de aprendizagem docente: *tomada de consciência* de si e do fazer pedagógico; *conscientização* dos papéis sociais e da sua ação na escola e a *responsabilização* pelo processo permanente de sua autoformação e da formação do outro.

Passeggi (2003) oferece outros elementos teóricos para a abordagem dessas aprendizagens docentes como processos de aproximações sucessivas, a partir dos quais busco compreender lógicas docentes que emergem do campo empírico. Os diálogos das professoras Janete e Antonia parecem circunscrever-se justamente nesse tempo de tomada de consciência, quando os conflitos tendem a ganhar escala com a iminência do vazio pedagógico. Inscrevo essas assincronias

nas tramas intersubjetivas que forjam a identidade docente, na compreensão de que:

Entre o abandono da “antiga identidade” e a construção de uma nova identidade, existe um vazio onde o “eu não é mais nada” (Dubar, 2001). O professor deve se dar razões para redefinir suas ações e buscar soluções para os impasses vividos na instituição e na sala de aula. O desfecho desse movimento efetua-se pela conquista do que estamos chamando de “identidade resgatada”, adquirida pela consciência do esforço a ser realizado para ressignificar os saberes conceituais e a prática pedagógica (PASSEGGI, 2002, p. 6).

A partir desse movimento dialético de aprendizagens, atualizam-se zonas de desconforto e desassossego intelectual e emocional, até se alcançar alguma calma.

No excerto da narrativa abaixo, a experiência compartilhada por Zélia indica a realização de movimentos mais completos nessa espiral, enquanto demarca um novo momento dessa travessia:

Quando você fala assim eu lembro que eu não conhecia nenhum autor. Lia, às vezes eu lia algumas coisas no Fundamental 2, levava alguns textos. Lia os recortes, mas nunca me preocupava em informar pros meninos o autor. Quando eu cheguei nas formações e vi o que é que tinha que fazer, né: levantar o conhecimento prévio dos meninos, apresentar o autor e aquilo tudo, e aí eu fiquei assim... Aí eu comecei a gostar. Este ano eu fiz uma sequência pra trabalhar um autor específico, conhecer um autor específico. Vou ler esta semana só livro da Ana Maria Machado (Zélia, narrativa oral do ateliê).

É possível afirmar que, nessa representação de seu percurso profissional, Zélia inscreve-se no terceiro movimento, o de responsabilização, considerando a institucionalização de novas práticas no currículo escolar. Observa-se, nessa cena pedagógica, a atuação de uma design de currículo, forjada nesse resgate identitário a que se refere Passeggi (2002). No conjunto dos dados da pesquisa, é possível identificar tempos de aprendizagem do professor-navegador conformados dialeticamente por movimentos de resgate da identidade profissional (PASSEGGI, 2002), a partir dos quais é possível vislumbrar como as professoras forjam habitus emergentes.

Observo ainda, no ateliê, que tais movimentos não são totalitários, uma vez que a tomada de consciência do fazer pedagógico, por exemplo, poderá ser desigual na biografia de um mesmo professor. O docente pode reconceitualizar o trabalho

com projetos didáticos, avançando no movimento mais completo da espiral e girar em círculos concêntricos com pouco deslocamento, nas práticas de gramática, indicando que precisará de mais oportunidades formativas.

Ao pesquisar estratégias de aprendizagem docente em zonas de desenraizamentos, Hernandez (1998) afirma que os professores tendem a abordar o conhecimento de maneira fragmentária, com uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento, em uma perspectiva funcional, com uma visão dicotômica da teoria e da prática e com uma visão generalizadora, aplicando esquemas aprendidos a outras situações, nem sempre pertinentes (HERNANDEZ, 1998, p. 6-7). Nesse sentido, Janete e Adriano conversam sobre esse estado de coisas, registrando tramas iniciais de histórias de práticas avançadas, no primeiro ciclo de formação do Projeto Chapada, em Iraquara:

No início, acho que durante um ou dois anos, virou quase baderna. A gente achava que não precisava avaliar, que não precisava dar nota. Foi uma desconstrução. Não pode aplicar deste jeito, não é assim. Depois com as formações é que a gente foi equilibrar. É necessário uns dois anos (Janete, narrativa do ateliê).

Eu tenho uma cunhada lá que quando começou este projeto ela falava que não sabia que hora ela ia fazer as coisas, porque queriam fazer registro disto, registro daquilo. Ela não sabia quando ia fazer tudo isso. Ela ia dar aula quando? Ela falava bem assim. E, também, tem uns professores hoje, uns colegas que às vezes falam assim: “se é pra fazer isso, isso, isso através da leitura, a gente vai dar os conteúdos que hora?” Falam assim. Eles acham que a leitura apresentada desta forma não é conteúdo (Adriano, narrativa oral do ateliê).

Essa análise ajuda a compreender a importância dos formadores conhecerem, interessarem-se pelos esquemas de aprendizagem dos professores, e não seguirem unicamente a lógica do plano de formação. Em lugar de errâncias do “amor dos começos”, essas apropriações intermediárias são, muitas vezes, abordados pelo viés do fracasso da formação e da resistência dos professores, diante da hegemonia de metas descompassadas com temporalidades e subjetividades das aprendizagens docentes.

Essas apropriações iniciais são apreendidas nos estudos de Curto et al (1996), ao destacarem o caráter aberto da transformação didática, abordada como um processo gradual e contraditório em fases iniciais. Os autores afirmam que:

A experimentação de atividades alternativas nos primeiros momentos do trabalho de assessoria tem um caráter fragmentário. Com frequência

ocorrem paralelamente às atividades tradicionais contraditórias com os fundamentos teóricos que se pretende experimentar. À medida que os professores e nós mesmos aprendemos e aprofundamos o sentido das novas propostas, surge a necessidade de dar a elas um nível mais alto de coerência e organização, permitindo ao professorado “dar o salto” que supõe abandonar os programas tradicionais e empreender a tarefa de organizar de modo alternativo toda uma série ou um ciclo escolar (CURTO ET AL, 1996, p. 178).

Compreendo que tais estudos oferecem lentes para analisar de outro prisma a narrativa de Janete, ao dizer “no início era uma bagunça”. A identificação da existência simultânea de práticas com distintas ancoragens tradicional e avançada é útil para ampliar visões de formadores e suas práticas. Níveis mais altos de coerência interna, nessa gestão de atividades, são horizontes do trabalho do professor que requerem mais oportunidades formativas e se situam em fases mais avançadas da produção docente.

Inscrevo essa reflexão de Curto et al na discussão que venho realizando até aqui sobre formação, autoformação e saberes docentes, na vertente das temporalidades, de fases e ciclos de aprendizagem, apoiada em Passeggi (2002) e em Hernandez (1998). Diante desse quadro de complexidades e subjetividades que compõem trajetórias e percursos de aprendizagem docente, junto-me a Hernandez (1998) para reconhecer a pouca visibilidade que têm os ritmos e estilos de aprendizagem dos professores nos centros de formação docente, quando inscritos em cenários mais conservadores e tecnicistas. Observa-se que “se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não)” (HERNANDEZ, 1998 p. 1). Assim, para questionar essa lógica da formação centrada no ensino, é preciso tomar sentidos do trabalho pedagógico, tramados pelas vozes de professores, tendo como horizonte a insurgência de lógicas emergentes para a formação de professores no século XXI.

6.2.3 O leito do rio

Diante das reflexões sobre o que vivem e como vivem os docentes quando enfrentam momentos de grandes rupturas, de questionamentos de práticas rotineiras, de deslocamentos intelectuais e subjetivos, avanço na direção de sistematizar visões dos professores sobre lugares de aprendizagem.

No âmbito das reflexões do grupo sobre aprendizagens docentes, o trabalho entre pares emerge como tecnologia para a formação de professores em escolas rurais. No excerto abaixo, o diálogo ente Zélia e Eliete revelam faces dessa ancoragem:

[...] Acabava também por espelhar. Assim como a Eliete falou que se espelhou no professor lá no primário, eu me espelhava em alguns colegas meus, no que eu achava que dava certo. Eu acho que isso vai dar certo, então vou me espelhar (Zélia, narrativa do ateliê).

[...] Complementando o que ela colocou que a gente, às vezes, pede ajuda ao colega, colega professor, ou às vezes quando ele vê, percebe que a gente tá precisando de ajuda, ele vem oferecer ajuda por ter mais experiência que a gente... (Eliete, narrativa do ateliê)

- Graças a Deus (Zélia, narrativa do ateliê).

- Uma parceria, né, () na escola assim (Antonia, narrativa do ateliê).

A compreensão dos docentes é que se aprende a profissão muito mais observando colegas mais experientes e dialogando com eles sobre os modos de ser professor e sobre a cultura profissional, do que por meio de cursos e formações. Essa visão metodológica pode ser amparada em Canário (1995), ao afirmar que é preciso “encarar os professores como profissionais que se formam, em um trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como «lugares onde os professores aprendem» (Ingvarson, 1990)” (CANÁRIO, 1995, p. 7).

A partir desse conjunto de vozes, espaços de formação aproximam-se muito mais da imagem de um ateliê, no qual diferentes saberes entretecem novos saberes do que as velhas salas de formação e as modernas salas de EAD. Nesse sentido, Schön (2000) apregoa um novo design para a educação do profissional reflexivo, ao abordar competências profissionais como talento artístico, cunhadas no âmbito do ensino prático reflexivo. Para tanto, toma projetos de ateliês de arquitetura (p. 26) como emblemáticos de modelos de formação e argumenta em favor de uma nova epistemologia da prática.

Zélia, que, no tempo da pesquisa, é professora do 1º ano, compartilha como dava conta da docência no ciclo inicial da carreira, nas séries iniciais:

Assim, eu via os professores no planejamento comentando isso. O coordenador dava algumas pistas disso, e aí eu fui tentando buscar também

pesquisas na Internet. Como eu ficava perdida nos planejamentos, quando eu chegava em casa, quando tinha alguma coisa que eu não sabia, eu ia na Internet e ia buscando mais, buscando mais. Mas pra perguntar, pra chegar nos outros e perguntar, não. Nunca eu perguntei, porque eu sempre observava a maneira dos professores, as estratégias dos professores do segundo, do terceiro ano, porque também, quer queira quer não, acabam alfabetizando também os meninos. Aí eu ficava de olho, esperta, pra ver como era [...] (Zélia, narrativa do ateliê).

Nota-se, nessa narrativa, um conjunto de pressupostos subjacente à lógica construída pela docente que pode fazer cair por terra muito currículo de formação de professores em voga na contemporaneidade, de matriz prescritiva e conceitual. A docente destaca a importância do planejamento coletivo como dispositivo de formação e da observação de professores mais experientes, quando se pode investigar como eles resolvem problemas semelhantes aos que ela tem na sala de aula. Além disso, sinaliza a importância do espaço privado de autoformação.

À voz de Zélia somam-se as de Ana e Antonia que revelam reverberações dessa cultura de aprendizagem em regime de ateliê (SCHÖN, 2000), no excerto da narrativa abaixo:

Acho que em todas as escolas... Na minha escola os professores são bem simples mesmo e eles ajudam, mesmo a gente não pedindo... (Zélia, narrativa do ateliê).

Este ambiente na escola é muito necessário. Dá bons frutos (Ilzalúcia, narrativa do ateliê)

E você compartilha a experiência. As experiências que deram certo até certo ponto. Porque às vezes uma coisa que deu certo na sala dela pode não dar na minha, mas de repente você pode adequar pra fazer dar certo na sua sala. Então esta troca de experiência vale muito (Ana, narrativa do ateliê).

Com certeza (Antonia, narrativa do ateliê).

No nosso caso, lá na escola mesmo, sempre teve no planejamento, sempre tem o que deu certo, estas trocas de experiências (Ana, narrativa do ateliê).

Ao utilizar o termo *ambiente*, Ilzalúcia induz relações entre formação continuada, cultura escolar e trabalho colaborativo. Nesse sentido, “o aspecto central da formação, centrada na escola, reside em reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais” [...] (CANÁRIO, 1995, p .20). No conjunto dos dados da pesquisa, a escola é

destacada como contexto privilegiado de formação de professores na vertente da construção de uma nova cultura escolar.

Ana, por sua vez, utiliza o termo experiência, em torno do qual apreende as estratégias usadas nos encontros de planejamento, apresentados como espaços de escuta e de fala, no qual professores podem se mirar como autores de práticas pedagógicas contextualizadas. Guardo a atenção dada pela professora à natureza duplamente universal e singular dos conhecimentos didático pedagógicos, a partir dos quais práticas de referência podem se constituir em matrizes para práticas criativas (WOODS, 2008).

Observa-se que esses sentidos, construídos por Ilzalúcia e Ana, desmantelam a concepção de escola como campo de aplicação de conhecimentos exógenos, e sugerem a imagem de instituições que valorizam conhecimentos experienciais e saberes endógenos.

O planejamento na escola é reconhecido nas narrativas docentes, como condição para a insurgência de práticas avançadas no âmbito da inovação educacional, em marcha em escolas rurais. Ana, Janete, Adriano, Zélia, e Antonia entram na roda e colocam em debate os sentidos e a funcionalidade desses encontros nos diálogos abaixo:

Acho que parte da necessidade da turma. Se eu sei que o meu aluno tem tal dificuldade e planejo a aula pensando nisso (Ana, narrativa do ateliê). Assim, no nosso caso, lá são dois planejamentos por mês. No delas é mais (Ana, narrativa do ateliê).

Toda a semana. Por exemplo, ela que tem o primeiro ciclo, é de quinze em quinze. O segundo ciclo é de quinze em quinze, é quinto ano. Se o professor tiver só segundo ciclo ele vai planejar de quinze em quinze. Mas eu, que sou multisseriada, do infantil ao quinto ano, planejo toda semana (Janete, narrativa do ateliê).

Estes planejamentos são mais um tipo de uma formação mesmo...() (Adriano, narrativa do ateliê).

(Conversas simultâneas)

Mas não é planejamento, é mais formação mesmo, pelo menos na nossa escola é assim...(Zélia, narrativa do ateliê)

Nestes planejamentos, em que a gente se reúne, além da formação, a gente começa os projetos, as sequências e dá continuidade em casa. A gente só vai se encontrar a cada quinze dias e se for esperar pra elaborar um projeto, ou sequências ... (Antonia, narrativa do ateliê).

Como estou no Pacto, a gente vai toda segunda-feira à noite para planejar as aulas do Pacto, quando era na quarta-feira tinha o planejamento com

todo mundo. Então, já teve vezes que a gente planejava duas vezes por semana (Zélia, narrativa do ateliê).

Contextualizo esses dados sobre rotinas de planejamento com algumas considerações realizadas pelo IDECA (2010) sobre as estratégias que mais apoiaram os professores em suas práticas. Essa avaliação, ao ouvir os professores da rede, revela que:

As estratégias que mais cooperaram para o aprimoramento da prática dos professores na formação continuada foram principalmente a elaboração de sequências didáticas ou de projetos de leitura; análise de sequência didática; e, por fim, os encontros de planejamento desenvolvidos pelo coordenador em conjunto com os professores [...].

Além desses aspectos, os coordenadores e diretores destacaram também a discussão de planos de aulas e registros elaborados pelos professores bem como a análise de elaboração de atividades de escrita pelos alunos (IDECA, 2010, p.69).

É possível observar que os posicionamentos desses educadores convergem para as representações dos professores colaboradores, no que tange à visibilidade do planejamento.

Outra racionalidade, para além da racionalidade técnica, parece aportar esse quadro de reflexões docentes. De modo simples e essencial, Ana ensina que o ponto de mutação da prática pedagógica já começa no momento do planejamento, pois é preciso planejar pensando no aluno que se tem e na sua potência. Esse posicionamento metodológico atualiza-se nos estudos de Mantoan (2000), ao afirmar que inovações, muitas vezes, dizem respeito à realização do simples, “mas que precisa ser desvelado para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades” (MANTOAN, 2000. p. 1).

Nesse contexto, destaco o movimento da escola moderna em Portugal¹⁷², tematizada no o II Seminário Rural, no território da Chapada Diamantina, para aproximar professores portugueses e brasileiros, na vertente de possíveis diálogos e

¹⁷²Em agosto de 2011, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa realizou o II Seminário Rural no território da Chapada Diamantina e contou com a participação de pesquisadores da Universidade de Lisboa e Universidade de La Plata, o que favoreceu uma internacionalização das discussões sobre educação. Nessa oportunidade, aproximei-me dos trabalhos realizados pelo professor Sérgio Nizza, expoente da experiência do Movimento da Escola Moderna em Portugal. Identifico, nesse estudo, uma ancoragem importante para aprofundar o debate sobre Educação e inovação.

teorizações. A reflexão feita por Niza (2006) sobre os professores do Movimento da Escola Moderna - MEM é exemplar para pensar essas conexões internacionais:

Enquanto se vão autoformando em cooperação, contribuem também com o desafio de poder construir um contraponto, uma escola outra, tendendo para 180º de diferença. [...] Temos de nos desafiar teoricamente para estarmos atualizados e para puxar, permanentemente, pelas nossas construções (NIZA, 2006, p. 20).

Essa expressão lindamente cunhada pelo autor, *puxar pelas nossas construções*, parece-me emblemática do esforço do grupo de professores de Iraquara para produzir a vida, a profissão e a escola rural.

O excerto da narrativa de Zélia anuncia tramas dessa força, desse arranque político e didático:

E aí eu penso assim, tem o material do Pacto, tem um caderno do professor e lá tem um passo a passo o que a gente deve seguir. Tem os objetivos lá de um jeito que a autora fez e aí a gente pegava aquele material e tinha uns professores que diziam assim: Pronto. Está aqui meu caderno de plano, não preciso mais dele. Mas aí analisando o roteiro não tinha um objetivo certo, as estratégias muitas vezes não se adequavam à nossa turma. A gente tinha que pegar, tendo todas as atividades ali, todo aquele roteiro, a gente tinha que pegar o caderno do professor e planejar do meu jeito, pra minha turma. Eu, Janete e Vânia planejávamos juntas. Aí na hora das estratégias, as minhas eram muito diferente das de Janete porque a turma dela é multisseriada. Eu podia fazer uns grupos ali de quatro pra fazer alguma atividade e ela não. Uma mesma comunidade, praticamente uma mesma comunidade, mas os planos diferentes um do outro. O mesmo material, as mesmas atividades, o mesmo conteúdo, mas com estratégias diferentes, versões diferentes. Por quê? Turmas diferentes (Zélia, narrativa oral do ateliê).

Nesse cenário construído pelas representações de Zélia, seguramente o Plano Nacional pela alfabetização na idade certa encontra a sua melhor realização. É pura irrupção bem sucedida de um professor leitor que recebe o material não exatamente como os autores o pensaram, mas instituindo sentidos mais úteis às realidades pedagógicas. Ao destacar o necessário aprofundamento teórico e metodológico a ser realizado pelo professor, como prática permanente, Zélia oferece novos fios para pensar a inovação educacional do ponto de vista da emancipação dos professores (NIZA, 2006), forjada a caminho, na estrada, como componente e ressonância da mudança.

As narrativas docentes, no seu conjunto, fortalecem a percepção de que se implantou no primeiro ciclo do Projeto Chapada – 2000 / 2005 - a cultura do

planejamento, na dimensão escolar, como inovação no campo da formação continuada. Nessa fase inicial, “86,7% dos professores informam que se reúnem até 4 horas semanais, e 100% dos coordenadores informam que se reúnem com professores para esta finalidade durante 8 horas mensais” (IDECA, 2007, p.21). Nesse contexto, constata-se que, de certo modo, a intervenção direta do coordenador pedagógico é secundarizada e ganha relevo o arranjo de formação que empreende na escola, para favorecer a troca de experiências entre os docentes¹⁷³.

Noto, ainda, que não são feitas queixas ou sinalizações de possíveis incômodos com o cumprimento dessa carga horária significativa de trabalho presencial coletivo e a distância. Os professores parecem já ter incorporado essa dinâmica de trabalho como inerente às responsabilidades e a cultura profissional.

Destaco à parte o que parece ser desencontro entre a formação e a multisseriação. As narrativas não apontam a existência de ações específicas de apoio ao planejamento para classes multisseriadas. Problematizo esse arranjo na direção de provocar reflexões e avaliações sobre o lugar da multisseriação na educação rural de Iraquara, do ponto de vista de políticas públicas e práticas de formação. Com isso, não estou depondo em favor da segregação dos professores, princípio arcaico e perverso. Mas, sem dúvida, será preciso coordenar ações de formação geral com outras estratégias específicas para dar conta de aprofundar conhecimentos e sistematizar práticas de multisseriação, a serem novamente contextualizadas no cenário municipal com todos os professores. A narrativa de Janete, no excerto abaixo, delinea o perfil da rotina da classe que desafia as clássicas gestões de classes unidocentes:

E daí, eu mapeava, por eu ter infantil 1, infantil 2, primeiro, segundo... Tinha um aluno com dificuldade no terceiro ano, que não era alfabético e eu pedi à mãe pra mandar pra turma. Alfabetizei este menino em dois meses... Verdade. Apresentei um texto, um texto expositivo que ele fez sobre a sucuri que ninguém acreditou. E ele só tinha pauta sonora, e isto foi planejamento. E eu mapeei também os alunos com dificuldade e aí quando a gente fazia planejamento eu dizia “ Zélia ó, você vai fazer frases. Eu não vou poder, eu vou ter que reduzir, vou fazer palavras”. [...] Nem que fosse uma frase eu tinha que ter pra poder lembrar de cada aluno (Janete, narrativa do ateliê).

¹⁷³ De modo geral, os coordenadores pedagógicos atuam em um conjunto de escolas rurais realizando atendimentos, em regime de escalonamento, para realizar os encontros de planejamento.

À luz da complexidade inerente à dinâmica da sala de aula, descrita nessa narrativa, a possível ausência de encontros de planejamento de professores que atuam em classes multisseriadas pode escamotear tanto os desafios a serem superados, quanto os saberes a serem estrategicamente compartilhados.

Retomando o conjunto de narrativas dos professores sobre a reinvenção da escola como espaço de formação e sobre o papel do professor na formação de seus pares, é possível apostar que, progressivamente, nessa lógica difundida pelos professores, se pode pensar em conformações progressivas de uma nova cultura escolar, tendo em vista a emergência de conhecimentos, de natureza coletiva institucional, avançados.

Mas, se tais premissas em torno do trabalho coletivo é ponto convergente (NOVOA, 2009; CANÁRIO, 1995 e 2006; IMBERNÓN, 2009 e 2011), na literatura especializada, do ponto de vista pragmático, há problemas a serem resolvidos, e desafios a serem superados nas escolas brasileiras, relativos a espaços, tempos e modalidades organizativas do tempo didático pedagógico e da formação. Quando a instituição escolar carece de um projeto educativo próprio, tende a ficar a mercê da ação de programas externos, do Ministério da Educação, das Secretarias e/ou de parceiros externos, que, excluídos de uma “customização” institucional, acabam por ter fraco sentido para a comunidade educativa. É preciso que qualquer ajuda externa se inscreva na carta de intenções da escola¹⁷⁴. Marco a importância da dupla gestora, diretor escolar e o coordenador pedagógico¹⁷⁵, como liderança essencial a tais processos de mudanças. A primeira condição a ser garantida pela dupla gestora é a existência de tempo no calendário escolar para a formação de professores.

Reflieto e questiono, com Canário (2006), estruturas e padrões de funcionamento que têm origem em práticas seculares de isolamento e fragmentação

¹⁷⁴No ano de 2013 estão em vigor os seguintes programas nas escolas de 1º ao 5º ano como política de formação de leitores e escritores: Proinfantil, Pró-letramento, Gestar II, Programa escola aberta, Educação integral, Proeja, Programa Brasil alfabetizado, Mais Educação, Trilhas. Projeto Trilhas. Os termos da adesão e o detalhamento de cada projeto ou programa estão no portal do MEC ou no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. portal.mec.gov.br/

¹⁷⁵ A discussão sobre identidades profissionais, funções e práticas do coordenador pedagógico revela-se premente para a consecução da escola nos moldes defendidos no presente estudo, no entanto, por uma questão de prioridades que nos impõem o campo empírico não será desdobrada nessa seção. Para o aprofundamento sobre essa temática indico o estudo do livro Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática, da coleção Educar em Rede (MONTEIRO et al, 2012), elaborado a partir das vozes de educadores de escolas rurais da região da Chapada Diamantina. Publicação do Instituto Chapada com apoio institucional do Ministério da Educação, apoio do Instituto Natura e patrocínio do Itaú BBA, projeto do qual participei na equipe de elaboradores.

do trabalho educativo na escola. A organização estandardizada do tempo “configuram-na com um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte” (CANÁRIO, 2006, p. 31).

Argumento, junto com as vozes dos professores no ateliê da pesquisa, que “a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2009, p 40) e que é possível institucionalizar uma nova cultura escolar, com *modus operandi* de solidariedade, profissionalidade e partilha.

6.3 Cartas de navegação

Para contextualizar as reflexões urdidas ao longo desse texto sobre práticas pedagógicas e formação de professores, guardo sentidos de cartas de navegação como artefatos de navegantes que têm um projeto de futuro e horizontes. Elas comunicam rotas possíveis e orientam deslocamento de um ponto a outro, no enfrentamento do risco de ficar à deriva. Legendas, escalas e todo o conjunto de diferenciações de linhas e traçados constituem-se estratégias para produzir uma aproximação possível do território geográfico a ser explorado. Contudo, lembra-nos Saramago: “nos mapas existem somente as ilhas conhecidas”.

Os dados da pesquisa assinalam que a escola em torno da biblioteca, os professores encantadores de leitores em redes de sociabilidade, a cruzada pelos melhores índices de alfabetização, e os projetos didáticos como tecnologia de letramento emancipatório, são dimensões dessa práxis emergente que parecem implodir contratos didáticos da tradição escolar. Nesse sentido, as representações dos docentes depõem sobre a reinvenção do aluno como sujeito intelectual e a emergência de professores como atores-agentes (PASSEGGI, et all 2011c). Sob o prisma prospectivo do campo empírico, submergem novas rotas e horizontes para o trabalho, problematizados no capítulo 5, a partir das seguintes dimensões: planejamento estratégico, pensamento complexo, conhecimentos interdidáticos, ampliação do letramento acadêmico e iniciação do letramento tecnológico de professores e alunos.

A partir desse quadro empírico, nessa seção, sistematizo considerações sobre dispositivos de formação continuada e tematizo aspectos ontológicos e teórico-metodológico do ateliê biográfico rural como política de sentido dessa formação.

6.3.1 Dispositivos

Inscrevo, nesse cenário, o conceito de *dispositivo pedagógico* de Larrosa (2005), para considerar especificidades da aprendizagem de adultos, o qual o concebe como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 2005, p. 57). Nessa perspectiva teórica e metodológica, evidencia-se a figura do educador como sujeito social que aprende (PINEAU, 1999), bem como se atualizam rupturas pedagógicas, cunhadas nas representações docentes em torno das quais foram deflagradas as pequenas revoluções em andamento em escolas rurais, como pensamento derivativo da pedagogia da esperança (FREIRE, 1997).

Por serem convergentes com esse panorama empírico, aproprio-me dos estudos de Canário (1995), sobre estratégias para a formulação de planos de formação, para tematizar aspectos teóricos e metodológicos da formação de professores alfabetizadores, inscritos em territórios rurais.

Tomo como ponto de partida a ideia fundadora desse autor de que mudanças na instituição escolar podem ser facilitadas, mas não comandadas do exterior. Nesse sentido, é possível caracterizar a formação como processo de mudança nas representações dos educadores, em especial dos professores, sobre modos dominantes de organização da escola, cuja tradição aponta para o trabalho docente isolado. A emergência de outro estatuto profissional converge para a atuação do professor à escala da organização, o que requer o domínio de variáveis organizacionais e competências de natureza coletiva.

A partir dessa premissa, Canário (1995) propõe cinco questões estratégicas como indutoras de plano de formação: *pensar à escala da organização, aprender pela/na/para a escola, construir um projeto de formação, problematizar situações para resolver problemas, privilegiar recursos endógenos e inserir a escola em redes*

de formação (CANÁRIO, 1995, p.). Considerando esse escopo, passo a refletir sobre cenários da formação continuada de professores, a partir de itinerâncias, errâncias e fertilidades do campo empírico.

No que concerne à dimensão *aprender pela/na/para a escola*, as narrativas docentes demarcam a escola como contexto privilegiado de formação e destacam o conhecimento pedagógico, produzido em regime colaborativo, como condição para a emergência de pequenas revoluções pedagógicas. Nesse sentido, é preciso enfrentar a tradição transmissiva e recolocar a escola menos como espaço de consumo e mais como um lugar de produção de saberes (NÓVOA, 2009).

Por esse prisma, apreendo em zonas de estranhamento, a fraca relevância das práticas profissionais de escrita nas representações dos professores. Guardo, do conjunto dos dados, uma imagem inédita de professora pesquisadora¹⁷⁶, quando Janete descreve como organizou o dossiê do projeto para compartilhar com os pais:

Coloquei o passo a passo do projeto, com textos produzidos pelos alunos, fotos de todas as etapas, relatório feitos por mim e os pais ficaram felizes com a evolução dos filhos (Janete, narrativa do ateliê).

Nesse documento, a professora assume o papel de narradora para compartilhar a sua prática pedagógica e perpetuar histórias de vida de estudantes rurais. Essa cena parece marcar uma fronteira entre práticas que, uma vez documentadas, podem ser compartilhadas, e aquelas que se perderão com o tempo.

O trabalho isolado faz pouco familiar e pouco significativo escrever, publicar, compartilhar em espaços públicos reflexões teóricas sobre práticas pedagógicas, mas, em comunidades de práticas, essas são disposições fundamentais. Ao pensar sobre os sentidos das suas escritas no ateliê, Maiza e Janete corroboram com essa visão nos excertos da narrativa abaixo¹⁷⁷:

Ser narradora é uma atividade para se repensar quantos projetos e quantas atividades ficaram perdidas no tempo por falta de registro [...]. (Maiza, narrativa oral do ateliê).

É um pouco difícil de escrever sobre nós mesmos, pelo fato de não ter esses costumes e que também na maioria das vezes os professores não gostam de revelar os seus segredos em sala de aula (Janete, narrativa oral do ateliê)

¹⁷⁶ Ao longo das sessões do ateliê, o grupo não fez referência a cadernos de registros, diários de classe ou outros instrumentos equivalentes, os quais pudessem recorrer para a produção do relato.

¹⁷⁷ Reapresento esses excertos tendo em vista a exemplaridade do mesmo nesse novo contexto de discussão.

Junto com as professoras, argumento que, quando se pensa a educação à escala da organização, à escala de redes, à escala da vida, não se pode optar pela política do esquecimento e do apagamento de histórias pedagógicas. É do ponto de vista do trabalho em rede e do trabalho que emancipa, que as escritas profissionais precisam ser incorporadas como conteúdo de formação docente.

Nessa direção, Zélia já integra em seus projetos de futuro a realização do registro como meta profissional. Diálogos entre a docente e Canário (1995) chamam a atenção pela convergência, como apresentados a seguir:

[...] Posso ter cometido vários outros erros durante o processo da realização da sessão simultânea, mas um dos que me chamou atenção foi o de não registrar o que vinha fazendo, de não colher depoimento das crianças participantes de todo o processo e também daquelas que foram convidadas a participar do momento da leitura, assim como da professora que foi junto com seus alunos.

Numa próxima vez que realizar esta ação vou ter esse cuidado de colher depoimentos dos envolvidos nesse processo, registrar as minhas impressões sobre as atividades realizadas, o envolvimento dos alunos, os avanços, as dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos no geral (Zélia, narrativa do ateliê).

A organização, ao nível de cada escola, de dossiers de materiais (produzidos por professores e produzidos por alunos), de registos calendarizados de actividades, de descritivos de práticas, de depoimentos sobre a experiência no projecto, revelaram-se instrumentos importantes integrados na «rotina» do processo de formação. Assim se constituiu uma memória colectiva sobre o trabalho realizado, contributo para uma permanente elucidação do caminho percorrido (CANÁRIO, 1995, p.8).

Em uma sintonia impressionante com a ancoragem de Canário, Zélia lista temas de registro para orientar o seu trabalho, de modo que possa sistematizar a experiência acumulada e comunicá-la. Ao marcar a ausência de registros na sua prática cotidiana, reconhecendo-os como instrumento de memória e reflexão, a docente relaciona duas dimensões do ofício de ser professor: saber fazer e saber explicar o que faz, por que faz, o que ficou por fazer e possivelmente, e, em visão prospectiva, o que seguirá fazendo. Por esse mesmo prisma, Weisz afirma que é o registro, a documentação “que nos permite trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão a *posteriori*, ampliando a possibilidade de contato com a realidade da sala de aula e construindo uma metodologia de tematização da prática” (WEISZ, 2009, p. 128).

No que tange à *inserção das escolas em redes de formação*, nesse território, essa inscrição realiza-se por duas vias, a territorial e a municipal.

A existência de um território de aprendizagem é bem demarcada na pesquisa, com a atuação do Projeto Chapada, que é reconhecido como marco histórico de difusão da cultura da formação continuada na Chapada Diamantina e marco pedagógico, ao instituir políticas de sentido e práticas de formação de leitores e escritores¹⁷⁸. A pesquisa, entretanto, não apreende especificações desse arranjo territorial nos dispositivos de formação locais de professores, do ponto de vista de possíveis intercâmbios intermunicipais, a exemplo de seminários, formações, publicações de insumos pedagógicos. Talvez, isso se relacione ao modelo de formação desse projeto que, segundo o IDECA (2007), tomou a formação de coordenadores e, posteriormente, a formação de equipes técnicas como ponto de mutação da educação regional, de modo que parece invisibilizada a participação de professores rurais em dispositivos territoriais.

Na dimensão local, os dados indicam a existência de políticas públicas municipais que visam à sustentação de redes em prol da alfabetização. Destacam-se, nesse sentido, como dispositivos municipais, a política de avaliação com a implantação de diagnósticos de sistema de escrita, a política da formação continuada na escola e a realização de projetos institucionais de leitura. No geral, não há indícios, nos dados da pesquisa, de dispositivos de partilha de práticas pedagógicas interescolares ou municipais dos quais participem professores rurais, para além de Feiras Municipais.

Recomenda-se, nesse cenário, a opção por dispositivos que incluam os professores em redes territoriais e municipais de trocas, para além da escola, uma vez que “a criação de redes de estabelecimentos de ensino que comunicam entre si (informações, experiências) facilita a disseminação de inovações através de processos de reapropriação, em que se transferem métodos e não produtos [...]” (CANÁRIO, 1995, p. 16). Ao mesmo tempo, reitera-se a importância desse arranjo territorial que conjuga a busca pela endogeneidade da inovação (CANÁRIO, 1995), com modalidades pertinentes de apoio externo, no âmbito do Projeto Chapada.

¹⁷⁸ Reúnem-se mais de uma dezena de municípios, a maioria rural, em torno da missão de garantir o letramento escolar, por meio da formação continuada e da mobilização política, de modo que os professores, coautores da pesquisa, integram uma comunidade educativa regional. No tempo da pesquisa, a gestão desse território é realizada pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

A partir da lógica de *projetos de formação*, Canário (1995) critica o funcionamento da formação em moldes usuais, que privilegiam a capacitação individual do professor, visando à atuação exclusiva na sala, desconectada com os contextos organizacionais. Essa conformação produz dupla exterioridade quando ficam de fora do modelo a escola como rede colaborativa e os saberes pedagógicos como saberes institucionais.

Por esse prisma, os dados da pesquisa sinalizam irrupções a essa lógica, uma vez que os professores destacam que aprenderam em situações nas quais a formação se confunde com a lógica da ação no seio do trabalho colaborativo. Os projetos didáticos e institucionais são eleitos pelos professores como dispositivos férteis para a reinvenção de práticas pedagógicas. De diferentes formas, os docentes depõem sobre a força dessa experiência na ruptura de visões tradicionais relativas à formação de leitores e escritores e sobre a incorporação de novos habitus na vertente da inovação pedagógica. Janete, no excerto da narrativa abaixo, reflete sobre essas construções.

Hoje é difícil a gente entrar o ano letivo sem ter agendado dois ou mais projetos pra estar dando durante o ano. E graças às formações que a gente teve, desde o início do Projeto Chapada, agora com estas formações internas, também planejamentos toda semana, fazendo juntos estes projetos. Pegamos temas na nossa comunidade, a exemplo disso foram os nossos projetos que a gente colocou nas nossas escritas. Então, ali estão as provas de que cada um tem o seu dedinho ali, já tem autonomia pra fazer e colocar em prática (Janete, narrativa do ateliê).

Ao modo tematizado pela professora, afirmam-se processos emancipatórios quando os professores reconhecem-se sujeitos e autores de práticas inovadoras, como design de currículo (SACRISTÁN, 2007), ao projetar caminhos metodológicos e atribuir sentidos positivos a essas práticas.

Por esse prisma, nota-se um enfrentamento importante da tradição positivista na formação docente. Nas décadas de 70 e 80 disseminou-se fortemente a concepção da formação como treinamento (IMBERNÓN, 2009), matriz que se atualiza de diferentes formas na contemporaneidade. Essa visão é pertinente com propostas de programas federais e estaduais destinadas aos professores alfabetizadores, que dirigem, passo a passo, a atuação do professor na sala de

aula¹⁷⁹. De cariz militar, tecnocrata e própria da racionalidade técnica, tal concepção dissemina a visão do trabalho docente, como de natureza essencialmente instrumental.

As narrativas docentes questionam veementemente esse constructo teórico, metodológico, sobretudo, ideológico, a exemplo do que argumenta Zélia no excerto da narrativa abaixo.

Eu acho assim que o projeto ou parte de você, ou parte do que você está ali participando, porque quando você pega um projeto que outra pessoa escreveu pra aquela turma, e você traz pra sua sala não é a mesma coisa. Ou que seja, com a ajuda de alguém fazer um projeto ou fazer sozinha, porque acredito que a primeira coisa que tem que ter pra trabalhar num projeto é você gostar. É você tá vendo as necessidades da sua turma. É eu me apaixonar por aquilo que estou fazendo. Porque ter um projeto que foi levado, projeto institucional, que foi levado daqui da secretaria e vai lá pra escola... Teve projeto que foi levado que eu não consegui me apaixonar, não consegui gostar daquilo. Então, quando eu levei pra minha turma não teve sucesso. Agora, quando é uma coisa que parte do meu grupo que tá ali, que eu estou ali no meio, ou então de mim, que vou escrever aquele projeto, eu me vejo dentro do trabalho. Eu fiz ali, eu estou vendo o passo a passo (Zélia, narrativa do ateliê).

Essas reflexões de Zélia são complementares àquelas tecidas por Imbernón (2009) e Canário (1995). Ao criticar o estatuto da formação como treinamento, as narrativas remetem à construção de um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assuma o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia a sua própria formação (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

Sob a ótica desse protagonismo a que se referem autores e docentes, é preciso questionar certa “evolução” nesse cenário da formação, quando a mesma perde o caráter de *treinamento* e ganha o status de *atualização*, sob o ponto de vista da atuação de formadores especialistas, mensageiros de soluções únicas, para problemas multifacetados da prática educativa.

Nesse sentido, apreendo cenas de formação no ciclo inicial do Projeto Chapada quando, na percepção dos professores, o trabalho com projetos ainda

¹⁷⁹ A exemplo do Programa Instituto Alfa e Beto – IAB e do Pacto pela educação do Estado da Bahia educar.sec.ba.gov.br/todospelaescola. Manual de instruções, atividades estruturadas nos quais nem sempre coincidem teorias explicitadas e aquelas subjacentes às atividades propostas aos alunos, as quais remetem para abordagem do sistema de escrita alfabético como código a ser cifrado e decifrado.

carregava ares da tradição, para destacar deslocamentos e movimentos de aprendizagem dos docentes em períodos de longa duração. Ilzalúcia e Ana tecem essas biografias no diálogo abaixo:

Tinha intervenção que a gente nem entendia. A gente anotava ali no planejamento, o coordenador explicava pra gente como é que a gente ia trabalhar aquela atividade ali, mas depois quando a gente aprendeu a fazer, a gente mesmo tendo autonomia para poder fazer o nosso projeto, a coisa melhorou mais (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Acho que o que a gente tinha que fazer era adequar o projeto de acordo com a sua turma, e isto não acontecia. Pegava do jeito que tava e levava. E tinha coisa, como Ilza falou, ele não tava na realidade da turma e tínhamos que fazer daquela forma, porque não tínhamos autonomia pra mudar, adequar (Ana, narrativa do ateliê).

Em uma visão diacrônica, sentados a sombra do rio, as professoras recriam trajetórias, elaboram versões para acomodar errâncias e assincronias, forjadas nos/pelos deslocamentos rumo a práticas alternativas. Entre o que fizeram e o que consideram que deveriam ter feito, insurgem as professoras que se projetam para frente, a partir de negociações sobre o que se é e o que se quer ser.

De todos os modos, as representações docentes rechaçam a tradição instrumental, na qual ao professor cabe o lugar de aplicador de atividades descontextualizadas do seu acervo profissional, sejam atividades tradicionais, sejam atividades consideradas avançadas, a exemplo dos bons “projetos prontos”. Para o professor, o valor da atividade não é intrínseco a ela exclusivamente, mas revela-se no interjogo entre a potencialidade da tarefa e a política de sentidos instituída pelo docente.

Nesse sentido, tiro da minha caixinha de guardados da pesquisa uma narrativa que problematiza visões de formação avançadas, ao defender a soberania da intervenção docente na relação professor / tarefa. No excerto da narrativa abaixo, Janete faz um paralelo ente a cartilha da tradição e o módulo do PNAIC, para dizer sobre o ensino criativo do professor:

Eu acreditava assim. Por exemplo, antigamente a gente falava muito da cartilha. E a cartilha não tinha sentido: O boi baba. Ana chupa uva. Então, eram frases desconectadas. Hoje o pacto veio desconstruir isso pra mim. Porque é uma de cartilha de atividades. Mas em cima do nosso planejamento, da nossa preparação, de leitura, de tudo, é outra visão. Então eu acho que pode ser qualquer material que cair em suas mãos, você planejou, você levou pra realidade de seu aluno ...(Janete, narrativa do ateliê).

Essa narrativa, enquanto revela o arranque pedagógico didático dessa professora, me dilematiza como formadora, ao colocar em cheque algumas certezas e convocar-me para novas reflexões. Relembro com Janete que tomar como centro de dispositivos de formação a circulação de materiais didáticos de referência é uma entrada significativa, mas totalmente à deriva, se não for inscrita em redes de reflexão teórica sobre práticas pedagógicas. O material por si só não forma o professor e nem conforma práticas.

Nessa perspectiva, reconceitualizo percepções para afirmar que, no cenário da formação de professores alfabetizadores, o ponto de partida não é o conhecimento didático como conteúdo a serem comunicados, mas os contextos de trabalho, nos quais serão úteis tais conhecimentos, a partir das percepções dos sujeitos sobre o que fazem, por que fazem e como fazem, suas avaliações sobre a utilidade dos modos de produzir a escola e os destinos dos alunos. Oferecer aos professores respostas para perguntas que eles ainda não têm, compartilhar soluções para problemas que eles não reconhecem como seus, são caminhos inócuos que não asseguram aprendizagens significativas. Nesse sentido, compreendo que “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 9), haja vista a homologia dos processos¹⁸⁰.

Guardo a inquietação forjada pela provocação feita por Janete e arrisco o entendimento que será preciso singularizar nos dispositivos de formação, o lugar de professores mais experientes, de modo que possam seguir formalizando conhecimentos e rebordando suas práticas, mas passem a ocupar outros lugares na formação de professores de sua comunidade. Nóvoa, ao sugerir que a formação precisa passar para dentro da profissão, oferece-me novos elementos para permanecer nessa inquietação por mais tempo e com mais ferramentas conceituais.

Do *corpus* da pesquisa, sistematizo dimensões formadoras, cunhadas nas representações docentes sobre a fertilidade do trabalho com projetos didáticos e institucionais, a saber: instala-se um diálogo constante entre a formação e a sala de

¹⁸⁰ A homologia dos processos consiste em assegurar semelhanças entre a metodologia que o formador usa e aquela que se deseja instalar na sala de aula, do ponto de vista da abordagem construtivista dos saberes dos sujeitos que aprendem (MACEDO, 2005).

aula; anima-se o trabalho colaborativo; insurge um campo de pesquisa docente – os professores têm problemas a resolver para os quais ainda não possuem todas as chaves; formam-se design de currículo; transformam-se relações família/ escola e escola /comunidade; amplia-se o letramento dos professores; insurge uma visão mais integrada do currículo escolar; favorece apropriações intelectuais e existenciais do trabalho docente. Nesse sentido, os projetos revelam-se dispositivos implicados com o desenvolvimento da escola, com a aprendizagem dos alunos e com a existencialidade dos professores.

Para apreender esse movimento de aprendizagem dos professores colaboradores, assumo a visão de Canário (1995) de que é preciso passar da lógica da procura de soluções para a lógica da construção do problema (CANÁRIO, 1995, p. 15), como pressuposto da formulação de planos de formação de professores ao destacar a questão estratégica *Problematizar situações para resolver problemas*. No conjunto dos dados da pesquisa, os professores apontam a importância de ter acesso a insumos da prática pedagógica que os coloquem na direção certa, de conhecer produções de outros professores mais experientes. Destacam que, muitas vezes, o professor precisa de ajuda para enfrentar situações problemáticas que emergem da sala de aula e da escola de modo geral. Ilzalúcia retoma, nessa direção, memórias do trabalho pedagógico com a abordagem da gramática, no excerto da narrativa abaixo:

(...) Eu achei difícil trabalhar gramática de forma contextualizada. Demorou, demorou. Eu confesso que no primeiro ano do Projeto Chapada eu não conseguia não [...] porque a gente tava naquela coisa somente tradicional mesmo (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Situações como essa, apontada por Ilzalúcia, apresentam problemas didáticos frente aos quais o docente precisará incorporar conhecimentos avançados sobre análise linguística. Ele poderá instituir novas práticas, a partir da reflexão sobre como colegas mais experientes deram resolução a problemas semelhantes aos que enfrenta.

A análise de documentos que possam ser tomados como apoio para a prática docente, ganha visibilidade nas representações do grupo. Ilzalúcia e Maiza dialogam sobre aprendizagens docentes, mediadas por registros da sala de aula:

Eu acho que isto aí é uma forma. Até porque a gente mudou foi assim, mais ou menos assim. No início tinha relato de professor que a gente pegava. Acho que isto ajudou muita gente (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

É preciso apresentar resultados a partir de experiências. Tem professor que não acredita, que acha que esta forma de trabalhar não vai dá certo. E aí, a partir do momento que se mostra um trabalho que foi feito: olha o resultado aqui, concreto. Olha o que o menino deu conta depois de ser trabalhado desta forma (Zélia, narrativa do ateliê).

Há, na reflexão das professoras, alguma certeza de que é possível avançar na qualidade do trabalho pedagógico e que há aprendizagens a serem conquistadas para garantir a aprendizagem dos alunos na escola. Há ilhas desconhecidas e rotas didáticas a serem mais bem formuladas.

A partir desse ponto, o grupo sublinha a importância da tematização da prática como metodologia de formação. As narrativas docentes assinalam que o contato com insumos de práticas tradicionais não ajuda na revisão de caminhos didáticos. Destacam que a análise é profícua quando os registros apresentam novos horizontes para o trabalho docente e mostram cenas de novas práticas em funcionamento, sobretudo aquelas que incluem a produção das crianças.

A *tematização da prática*, a partir dos estudos de Lerner, Torres e Cuter (2007), Lerner, Stella e Torres (2009), Weisz (2009) e Hernandez (1998), consiste em uma metodologia de formação que propõe ao professor a análise de materiais pedagógicos da sala de aula. Esta reflexão, porém, não é espontânea, nem tampouco o material a ser analisado é banal, como já supunham Zélia e Ilzalúcia. Lerner et al (2007) juntam-se às vozes das professoras por afirmar que:

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação (LERNER, TORRES e CUTER, 2007, p. 103).

Por essa perspectiva, trata-se de uma reflexão de natureza teórica sobre a prática a partir da qual se pode derivar a construção de conhecimentos didáticos específicos de um determinado objeto de conhecimento. Os registros mais indicados para esse trabalho são aqueles que viabilizam a descontextualização de conhecimentos úteis à revisão de práticas pedagógicas. A mediação do formador deverá favorecer que conhecimentos descontextualizados, a partir de uma situação

supercontextualizada, possam ser reutilizados na resolução de problemas que guardem alguma semelhança com a situação de origem.

No que se refere aos diferentes suportes assinalados pela autora, destacam-se os registros escritos e fílmicos. Esses recursos também são apontados pelos estudos de Hernandez (1998) como fortes potencializadores de aprendizagens docentes, no plano da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ainda que os coordenadores pedagógicos de Iraquara destaquem, como artefato da formação de professores, “o acompanhamento da prática do professor mediante a estratégia de filmagem de aulas e a discussão das imagens” (IDECA, 2007, p. 10), o ateliê não apreendeu esse movimento retrospectivo. É possível que essa tecnologia de formação não tenha chegado com força às escolas rurais.

Em uma visão prospectiva, Ilzalúcia e Janete sugerem que sejam tematizados registros dos próprios professores, mas não qualquer um, como assinalam os excertos das narrativas abaixo:

Mostrar uma experiência da gente. Acho que isto é muito importante: mostrar uma experiência que a gente fez na sala e que deu certo (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

[...] Compartilhar com os colegas atividades de projetos que deram certo, essa troca de experiência é sem dúvida algo muito valioso. Isso nos dá a possibilidade de refletir sobre a nossa prática pedagógica e a prática do outro. Assim, poderemos crescer, enriquecer, aperfeiçoar o nosso trabalho (Janete, narrativa do ateliê).

Retomo estudos de Lerner sobre tematização da prática para contextualizar a posição das professoras que restringem a tematização dos próprios materiais àqueles que comunicam algum acerto. A autora (2010) orienta que sejam analisados materiais do próprio professor, quando esses comunicarem algum deslocamento e incorporarem dimensões do conhecimento didático a ser ensinado ao grupo. Nesse sentido, sugere que sejam tematizados registros de terceiros, até que os professores tenham recebido ajuda suficiente e suas produções possam ser publicadas como referência de algum deslocamento significativo. Superando a abordagem instrumental e tecnicista, o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação e do conhecimento. Resulta do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino (LERNER, 2002, p. 105), por meio de investigações rigorosas.

Nesse sentido, é fundamental construir colaborativamente esse dispositivo de modo que o grupo pactue sentidos e procedimentos essenciais de trabalho: para que, quando e em quais condições as produções escritas e videográficas poderão ser analisadas na sala da formação.

Finalmente, no âmbito da discussão sobre metodologia de formação, incluem as situações nas quais os professores precisam aprender o conteúdo a ser ensinado e, conseqüentemente, aprender a ensinar esse mesmo conteúdo na sala de aula: as situações de dupla conceitualização. Essa metodologia apresenta uma adesão importante aos dados da pesquisa, uma vez que assinala, no capítulo 5, duas entradas para a formação de professores do território da Chapada Diamantina, como cenário de futuro: a ampliação do letramento acadêmico e a iniciação ao letramento tecnológico dos professores.

Para que o letramento tecnológico seja incorporado nas escolas rurais como componente do letramento emancipatório, a inclusão digital deve ser priorizada na formação de professores, tendo em vista, analogamente, alterar modos de aprendizagem, práticas profissionais e inscrição no mundo. Do mesmo modo, pode ser compreendido que avanços nos dispositivos pedagógicos para ensinar aos alunos práticas acadêmicas de leitura e escrita dialogam com avanços na própria condição dos professores de enfrentarem tarefas acadêmicas. Nesse sentido, realize uma abordagem menos retrospectiva e mais prospectiva, localizada no por vir.

As situações de dupla conceitualização constituem-se em uma estratégia adequada para a formação de professores que dispõem de pouco conhecimento sobre o objeto de ensino e sobre os modos de ensinar esse objeto na classe. Em começos de processos formativos, centra-se em comportamentos mais gerais de leitura e escrita e, em fases mais avançadas, incidem sobre aspectos mais específicos das práticas, ao relacionarem modos de ler, propósitos, comportamentos e gêneros textuais. Nesse sentido, pretende-se que os professores inseridos na formação “exercem comportamentos próprios de leitores e escritores, para depois poder conceitualizar tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (LERNER ET AL, 2007, p. 71).

Assim, a intervenção organiza-se em diferentes tempos de modo que os docentes realizem uma dupla conceitualização no espaço da formação, sobre o

objeto de conhecimento e sobre o conhecimento didático, como descrito no exemplo que se segue. O formador propõe a realização de um seminário teórico sobre concepções e práticas de alfabetização. Cada dupla de professor fica com a responsabilidade de apresentar as ideias de um autor por meio de um resumo, a ser compartilhado com todos. No primeiro momento, a intervenção do formador terá como foco ensinar os docentes a produzir resumos considerando as restrições do contexto comunicativo. No segundo momento, deverá mobilizar o grupo a explicitar as condições nas quais foi realizado o ensino e, no terceiro momento, o foco é o planejamento da situação didática da sala de aula, considerando os conhecimentos construídos, as singularidades dos sujeitos da aprendizagem e os parâmetros da situação comunicativa.

Essas cenas desmantelam práticas de formação realizadas em recortes formais e assimétricos, mediadas por um detentor de saberes que transfere conhecimento. Desse mesmo modo, no conjunto das narrativas, os professores tinham problemas a resolver e foram desafiados a, por meio de projetos didáticos, navegar em busca da terceira margem do rio, não sem dilemas, tensões, recuos e vazios pedagógicos. Essa foi a grande revolução, a atenção aos professores em seus contextos de trabalho e atenção à aprendizagem dos alunos. Compreende-se que a “construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida «por medida», em relação a um contexto e a um público precisos” (CANÁRIO, 1995, p. 13 e 14).

Foi possível tematizar, no conjunto dos dados, processos que aproximam o tempo da formação com o tempo do trabalho, haja vista que a escola é apreendida no *corpus* como um ateliê de formação e autoformação. A aprendizagem entre pares é um constructo desse grupo que guarda a memória afetiva de possibilidades de aprendizagem na perspectiva de uma ecologia de saberes. Nesse sentido, é possível afirmar que o arranjo formativo pautou-se na valorização das pessoas como recursos da formação e na perspectiva da força endógena do trabalho educativo.

6.3.2 Ateliê biográfico rural

No ateliê biográfico, foi possível apreender identidades e singularidades do ser professor rural, em uma visão multifacetada e cambiante, em movimento.

Algumas dessas facetas falam de docentes que, do lugar de “novos leitores” (HÉBRARD, 2010), em suas famílias e em suas comunidades, representam uma nova linhagem letrada, bem sucedida. Esse status de professor rural é emblemático das utopias familiares pela escolarização e denotam sentidos ontológicos e políticos das vidas dos professores rurais. Confirma-se que o novo leitor “torna-se um ‘ledor’, às vezes um possuidor de livros e distingue-se por isso, como se semelhante saber redobrasse ou até mesmo instaurasse a diferença social” (FABRE, 2011, p. 203).

Entre a insurgência desse novo personagem e as condições restritivas para o exercício da docência, persistentes e acentuadas em territórios rurais, emergem, contudo, dores das gentes da roça.

Narrativas marcam percepções de zonas de esquecimento como lugar de destino, para professores na conformação histórica de políticas nacionais. Essa dimensão é visibilizada na voz emocionada de Ilzalúcia, ao compartilhar sentimentos relativos à experiência do ateliê:

Uma coisa... Eu não tenho palavras pra falar pra você. Só de falar assim eu me emociono. A gente tá vendo o nosso trabalho valorizado. Eu mesmo, particularmente, eu só tenho que agradecer você por ter nos dado esta oportunidade da gente mostrar um pouquinho do que é possível fazer na zona rural. Inclusive que a gente existe, não é. Porque muitas vezes a gente tá lá no cantinho lá, e as pessoas às vezes nem reconhecem o nosso trabalho e você ajudou a gente a mostrar um pouquinho o que a gente faz. Muito obrigada (Ilzalúcia, narrativa do ateliê).

Nota-se, nessa narrativa, que agradecimentos à pesquisadora se subvertem em alguns lamentos, diante da relação construída entre identidade docente, ruralidades e invisibilidades. A voz de Ilzalúcia captura essa dimensão da existencialidade subtraída, sentimento que perdurou, nesse momento, no ateliê.

O pensamento do Norte global atualiza-se de modo decisivo nessa narrativa. Chegam de muitos modos, nessa comunidade rural, no coração da Chapada Diamantina, ecos, ressonâncias e campos tensionados do pensamento abissal (SANTOS, 2007). Presto atenção ao generoso agradecimento do grupo, acolho o carinho, mas amplio esse agradecimento à universidade. Não é simplesmente

Neurilene, a animadora do ateliê, mas a figura da pesquisadora que gera nessa roda o sentimento de saber legitimado. Zélia apanha essa dimensão política e epistemológica ao afirmar que:

Neurilene tá fazendo uma pesquisa de doutoramento e a gente tá participando disso (Zélia, narrativa do ateliê).

A universidade, como parte de poderes instituídos, geralmente não chega a terras rurais e, quando chega, tende a colonizar o lugar ao modo da cultura hegemônica. Dissemina, assim, uma cultura arrogante, monológica e marca a diferença entre o *tabaréu* e o doutor. O PPGEduc, na vertente das pesquisas sobre ruralidades, parece cumprir um papel decisivo nas interfaces Bahia, Brasil, América Latina e Europa, à guisa da refundação do estatuto da pesquisa em territórios marginalizados, resultante de um pensamento não-derivativo, de coexistência (SANTOS, 2007).

A identidade pejorativa *tabaréu da roça* atualiza-se como projeto civilizatório subterrâneo nas histórias de vida de professores rurais. Afinal, quem se importa mesmo com o destino do mundo rural, com a vida das populações que nele vivem?

6.3.2.1 Esquecimentos

Nas minhas expectativas de pesquisadora, intuí que o campo empírico da pesquisa remeteria para a multisseriação. O meu achado foi o silêncio¹⁸¹. Sem as vozes dos professores, quem contará essas histórias da educação rural? Benjamin (1994), ao falar sobre a experiência não comunicável pós-guerra, oferece pista sobre o que pode significar a ausência de narradores em territórios rurais:

No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca (BENJAMIN, 1994, p. 1).

¹⁸¹ Conforma-se um quadro amplo de vazios: os Parâmetros Curriculares Nacionais não reconhecem a educação rural; as narrativas e documentos oficiais não apontam expertise do Projeto Chapada em multisseriação; o Plano Municipal da Educação não tem metas para as classes multisseriadas; na SMEC não foram identificadas políticas de discriminação positivas para essas escolas.

Aprendo com o autor que a produção de histórias cotidianas de escolas multisseriadas, sob a ótica das comunidades rurais, fica em risco diante da extinção do professor- narrador.

Ao buscar compreender silêncios do ateliê, identifiquei que o trabalho docente em classes multisseriadas parece soterrado pela iminência da nucleação, como estratégia de macro gestão de escolas rurais pequenas, e por alguma cegueira intelectual, epistemológica, sob os ditames de heranças políticas que naturalizam invisibilidades e esquecimentos.

Atualiza-se, nesse cenário, a avaliação preconceituosa de formas engendradas pela escola rural, para dar conta das suas múltiplas realidades, quando se coloca em jogo a aprendizagem entre pares, a diferenciação pedagógica e a indução de gestões democráticas e participativas. Esse apagamento parece dizer que a escola multisseriada não tem jeito, de que é uma solução transitória, sob a promessa da seriação como política do sentido da escola iluminista (RAMOS DO Ó, 2007). Em Iraquara “o sistema está organizado em Ciclos de dois anos (1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries), mas somente para efeito de organização de atividades, pois mantém a seriação com possibilidade de reprovação nas séries” (IDECA, 2010, p.5).

O número de classes multisseriadas, no entanto, informado pelo Censo de 2010 do INEP/MEC, aponta para a permanência das classes multisseriadas como alternativa para educar milhares de alunos brasileiros no século XXI: são em torno de 93.623 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, no Brasil, 16.985 na Bahia, perfazendo 18,14% da realidade brasileira neste nível de ensino. (INEP, 2010). Em 2010, a rede de Iraquara tinha 44 escolas de ensino fundamental, 4 urbanas e 40 rurais. Dessas, trinta e seis trabalham com classes multisseriadas (IDECA, 2010). Em 2013 a rede apresenta 22 escolas com multisseriação e 52 classes multisseriadas. Ao lado dessa expressividade numérica, estudos apontam para a fertilidade dessa solução que agrupa alunos de diferentes idades, se asseguradas as condições pedagógicas e didáticas essenciais para o ensino e a aprendizagem (AMIGUINHO, 2008a, 2008b; CANÁRIO, 2008, CASTEDO et al 2010).

A sociologia oferece-me algumas ferramentas para elaborar esses dados. Parece haver um funcionamento dentro do território rural regido por linhas abissais

(SANTOS, 2007) que separam seriação e multisseriação. A memória oficial da educação de Iraquara tende a excluir existências pedagógicas que estão do outro lado da linha.

Na discussão que se construiu sobre professores como design de currículos, ficaram por dizer possíveis especificidades da educação rural na vertente da multisseriação. Tais especificidades não devem ser apreendidas no seio da dicotomia seriação/multisseriação como caracteriza a literatura especializada¹⁸². Por uma outra lógica, tais saberes passam pela construção de vasos comunicantes em termos de arranjos pedagógicos e didáticos complementares. Classes seriadas, muitas vezes, precisam funcionar sob o princípio clássico do trabalho diferenciado, cunhado na multisseriação, enquanto grupos multisseriados precisam tantas vezes funcionar sob a premissa da intervenção geral, cunhada no estatuto da seriação.

Argumento, a partir dessa assertiva, que a ausência de discussão, documentação e publicação do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas tende a desvitalizar a educação rural e a empobrecer a gestão em escolas seriadas. Essa ausência de explicação de saberes objetivados na gestão de classes multisseriadas, pode ser vista pelos viés da formação. Ao que parece existe pouca tradição de estudo, reflexão teórica sobre a multisseriação e suas formas de produzir a escola, a sala de aula e a vida de crianças e educadores, nessa rede municipal.

Nesse sentido, coloco lado a lado percepções de Janete e Ana sobre o trabalho docente e a multisseriação:

Meu nome é Ana Lúcia Oliveira Sousa, sou casada e tenho 4 filhos. Fiz faculdade de pedagogia e trabalho em sala de aula há 20 anos dos quais 16 foram em classes multisseriadas (Escola Álvaro de Azeredo Coutinho, povoado São José). Apenas há quatro anos tive a oportunidade de trabalhar em uma classe seriada (5º ano) na escola Educandário Anísio de Sousa Marques onde atualmente estou. Fica localizada no município de Iraquara-Ba, a mais ou menos uns 12 quilômetros de onde moro, (povoado São José, também do mesmo município) (Ana, narrativas do ateliê, relato pedagógico).

Eu sou a professora Janete Emília Dourado Santos. Leciono desde 1998 e tenho quinze anos de aventuras em sala de aula. Durante todo esse tempo de prática docente, eu sempre dei aulas em sala multisseriadas e na zona rural.

Na zona rural sempre falta tudo, mas com jeitinho tudo se resolve, principalmente nas escolas chamadas “escolas isoladas” como dizem por

¹⁸² Na direção da lógica que assumo nesse estudo, reflexões sobre as classes multisseriadas nas escolas rurais são realizadas pela pesquisadora Ana Sueli Teixeira na dissertação *A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente*.

aqui. Nas turmas multisseriadas é muito difícil atender as necessidades de cada turma e o que mais nos dá segurança é a experiência adquirida com o passar do tempo. Hoje não sinto aquela preocupação de estar deixando de lado alguma turma. Por sempre ser multisseriada a sala que eu ensino, 1º. ciclo pela manhã e 2º. ciclo a tarde, eu simplesmente corro o tempo todo e não deixo ninguém parado. Mas o trabalho é muito gratificante, os alunos ficam comigo sete anos. Chego a sentir falta deles quando saem para outra escola (Janete, narrativa do ateliê).

Essas narrativas revelam representações plurais sobre as classes multisseriadas. Enquanto Ana forja a docência em classes multisseriadas, como condição menor, Janete aponta a docência em classes multisseriadas como uma identidade profissional. Esses posicionamentos atualizam, na verdade, a coexistência de visões contemporâneas de ordem epistemológica, política e pedagógica, que, em última instância, alteram condições de vida de milhares de cidadãos.

A inexistência de escolas equipadas como direito da população rural, com salas de multimídia, rede virtual em funcionamento, salas de telecentro, telefone, água potável, energia elétrica, biblioteca comunitária, livros que possam ser tomados de empréstimo, cadeiras, computadores, professores apoiados em suas práticas, a atuação de duplas gestoras, são algumas das condições restritivas que desqualificam o trabalho pedagógico e disseminam visões pejorativas da multisseriação, atualizadas nas narrativas de Ana.

Mas sigo em frente para pensar ainda a questão em termos de hegemonia e contra hegemonia. Multisseriação em escolas rurais tem a representação de artefato de comunidades pobres, portanto é tomado pela cultura hegemônica como resolução de segunda categoria. A essa altura, busco algum paralelo com a Escola da Ponte que instituiu uma cultura conhecida mundialmente de escolas sem paredes, a partir dos estudos do professor José Pacheco, em Portugal (NOGUEIRA, 2011). Encontro pontos comunicantes entre multisseriação e escolas sem parede, mas, em visão global, essas experiências separam-se e ocupam lugares distintos, sob a lógica global do norte, entre impérios. Argumento em favor de que, pelo viés da inovação pedagógica, experiências como essas sejam reconhecidas como fronteiriças, de modo que possam ser convertidas em matéria de partilha, reflexão e difusão em intercâmbios de redes internacionais. Relembrando Hébrad (2001), ao refletir sobre a cultura universal e a educação escolar, defendendo uma base universal a

partir da qual se possa forjar escolas plurais na contemporaneidade, que nos caiba a todas, em todos os cantos.

Volto os olhos para o ateliê e me vejo frente a frente com a infância de Ana. Ao remeter-se para lá, como incursão autobiográfica, ela constrói a imagem de aluna em uma classe multisseriada e compartilha a seguinte percepção:

Recordo-me com saudades daqueles tempos... Como as coisas eram difíceis! Não tínhamos materiais adequados (escolares, carteiras, merenda, etc.) e a classe era multisseriada, dificultando assim o rendimento dos alunos. Mas mesmo assim foram momentos que marcaram positivamente. (Ana, narrativa do ateliê)

Quem desejaria permanecer e difundir regimes precarizados? Parece haver, nas representações de Ana, sentidos da multisseriação ligados a sofrimentos, abandonos que geram sentimentos do ser menos (FREIRE, 1996). Há que se acolher a professora Ana nos caminhos da autoformação e da formação, tendo em vista provocar rasuras - quem sabe ruptura - com matrizes do pensamento hegemônico.

Do ponto de vista da formação de professores, apreendo tensionamentos inerentes ao pensamento pedagógicos de Ana e Janete, como representativos da problemática da educação rural brasileira e recomendo abordagens possíveis com trabalho biográfico. Os nossos conhecimentos são geralmente sempre forjados no decurso e no percurso de vidas cruzadas com outras vidas, de tempos cruzados da própria existência.

Formação pode mesmo ser concebida como trajetórias, deslocamentos, travessias, como aventura. No ateliê, evidenciou-se que o professor não se forma sozinho. Será preciso balseiros, balsas e alguma corrente e ventos para dar impulsos. Essa visão ecológica de saberes aponta a formação como antropoformação¹⁸³.

Retomando a questão central dessa seção, reflito que uma educação sem memória remete geralmente a uma comunidade sem saberes. Desse lugar, acentua-se uma questão política de sentido mais amplo. É urgente mobilizar professores-narradores para que as histórias pedagógicas sejam contadas.

¹⁸³ Estudos de Paul (2008), no campo da transdisciplinaridade, aproximam o conceito de antropoformação da abordagem tripolar cunhada por Pineau (1988).

6.3.2.2 Memória

No âmbito das reflexões docentes sobre autoformação, os professores apontam o ateliê biográfico como dispositivo pedagógico, compreendido como Larrosa (2005), na vertente de qualquer lugar que se aprende e se alteram imagens de si. Na pesquisa, ele é tomado como espaço-tempo de emancipação pessoal profissional.

Janete e Antonia depõem sobre efeitos formadores do ateliê biográfico e falam sobre a própria relação com a escrita na vida profissional e acadêmica:

Pra mim foi gratificante. Eu era travada na escrita. Pra eu escrever uma coisa em casa e hoje eu sinto, assim, não uma facilidade, não é cem por cento, mas evolui bastante. Aprendi a colocar o que eu sinto, o que eu aprendi no papel e graças a estes estudos nossos (Janete, narrativa oral do ateliê).

Não foi só você que percebeu isto não. Ainda quando eu me lembro da primeira formação continuada ... Eu estudo ainda, estou continuando minha faculdade. No momento de textualizar os trabalhos facilitou um pouco mais. Hoje se eu pegar um tema lá pra escrever é muito mais fácil do que se fosse antes. Contribuiu bastante pra isso (Antonia, narrativa oral do ateliê).

Ao refletirem sobre as aprendizagens conquistadas no ateliê e os modos como descontextualizaram e recontextualizam esses conhecimentos em outros cenários, as professoras oferecem pistas sobre processos de reinvenção de si na emergência do “novo escritor” (HÉBRAD, 2010).

O campo empírico remete, assim, para pequenas tematizações sobre ruralidades e memória na vertente do letramento docente. As narrativas apontam para a emergência de professoras mais sabidas, uma vez que fazem uso com mais autonomia das ferramentas da leitura e da escrita nas práticas acadêmicas. Nesse sentido, retomo e inverto a máxima de Freire (1992) para dizer que elas, nesse depoimento, escrevem o mundo para ler a vida.

Os excertos das narrativas de Adriano e Janete anunciam esse conjunto de deslocamentos em suas disposições existenciais. Eles afirmam que:

Eu acho que foi muito bom. Pra mim mesmo foi um momento de reflexão. Contribuiu pra eu refletir sobre a minha vida, a minha prática. E também de formação. Foi muito importante pra minha formação profissional, contribuiu bastante (Adriano, narrativa oral do ateliê).

E que nós dá muita confiança, segurança, porque a gente tem muita coisa boa pra falar, pra ensinar, pra contribuir para o crescimento... E uma coisa que eu aprendi com estas ajudas que você vem dando, como eu tenho muita dificuldade pra escrever, é não pensar muito nesta escrita. Deixar fluir, escrever. Escrever o que vou pensando. Depois volto atrás, reviso. Mas num primeiro momento, escreve [...] (Janete, narrativa oral do ateliê).

Compreendo essa experiência de autoformação, cunhada por esses professores, do ponto de vista de processos de remodelagem de horizontes iniciais e de irrupções bem sucedidas (HÉBRARD, 2011) de professores que se redescobrem em seus próprios processos de letramento, o que faz emergir o “novo escritor” (HÉBRARD, 2010).

E possível que experiências como essa possam ressoar nos modos de ser professor alfabetizador, quando se tem a posse do bem que se intenta ensinar, tendo em vista a incorporação de “um hábito cultural novo” (HEBRÁD, 2011, p. 44). Esses arquivos existenciais poderão compor arranjos didáticos singulares, pois, para compreender e transformar o ensino (SACRISTÁN, 2007), é preciso se interessar pela aprendizagem dos alunos e pela própria aprendizagem.

Apreendo esse conjunto de representações, ainda mornas e saltitantes, como ressonância da função epistêmica da escrita acadêmica, segundo a reflexão de Miras (2000), ao afirmar que:

La función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, em último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Emig, 1977, Oslon, 1977, Applebee, 1884). Se entiende de este modo que las producciones escritas y, em último e especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, nacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad (MIRAS, 2000, p. 65).

Essa perspectiva é convergente com as conclusões de Adriano sobre aprendizagens construídas no ateliê das quais destaca:

Principalmente a oportunidade que a gente teve de refletir sobre a prática. A gente teve a oportunidade de enxergar, transformar o nosso trabalho; numa coisa que já é boa e poder melhorar (Adriano, narrativa oral do ateliê)

Esse autoconhecimento a que se referem Miras e Adriano parece ressoar nas identidades dos professores e nas suas disposições fundadas em outra racionalidade. Sensibilidade estética, ética, política, ontológica, epistemológica

emergem dessa cena revelando experiências de antropofornação, sob os efeitos formadores do ateliê biográfico.

No último encontro, presenteei o grupo com o livro Pesquisa (Auto)Biográfica: questões de ensino e formação, no qual publiquei o artigo *Itinerâncias familiares, narrativas docentes e letramento: “o banco na cabeça e o pé na estrada” – tempos e movimentos pela escolarização em territórios rurais*, no âmbito do Projeto de cooperação acadêmica *Pesquisa (Auto)Biográfica: docência, formação e profissionalização*¹⁸⁴. Minha intenção foi, de certo modo, devolver para eles o que era deles: as suas histórias de vida e de formação, mas, dessa vez, alinhadas com os objetivos do ateliê, em um gênero acadêmico.

Eles já são encantados com livros como já tematizado ao longo da tese, mas o encontro com esse livro, em especial, foi tomado pela poética de professores rurais. As vozes de Ilzalúcia e Janete entretecem emoção e um quase assombro ao dizerem:

Eu não tenho palavras... Eu estou também dentro deste livro aqui (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê).

Isto é uma ação nossa. Só tem fera da PUC ... Só você pra fazer acontecer isso (Janete, narrativa oral do ateliê).

Diante dessa cena, a palavra emancipação escapole e impõe-se como emblemática de processos de assunção. Remete a premissas de Paulo Freire (1997) que rebordaram o capítulo 5 e fundaram, no campo empírico, a pedagogia da esperança. Desse lugar, guardo a utopia da formação da esperança, compreendendo que, “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1997, p.11).

Sob esse prisma, reconheço nos professores os flamingos, cuja mensagem de esperança (COUTO, 2005) pode mesmo chegar mais longe. Defino esse horizonte para “nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O *homo viator* constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua ação” (FURTER, 1972, p. 26).

¹⁸⁴ Esse livro compõe uma coleção de três volumes produzida com o financiamento da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras (CAPES /PROCAD – NF 2008).

Entre caminhar e navegar, como ensina Mario Quintana, o grupo trama destinos.

Os professores agora não têm dúvidas de que em breve serão eles os autores de livro. Dirão, sob a chancela da universidade, as próprias palavras e, pela segunda vez, sentarão à mesa do banquete das letras. Isso parece mudar um pouco os rumos da história e forjar o *doutor da roça*.

Sobre possibilidades desse futuro acalentador, Antonia e Adriano, na conclusão do ateliê, anunciam o segundo tempo ao dizerem que:

Tudo tem hora, a gente tá realizando um sonho que até então a gente não sonhou, não planejou... (Antonia, narrativa oral do ateliê)

Estar escrevendo a nossa história... (Adriano, narrativa oral do ateliê)

Me ver assim dentro de um livro, na verdade eu achava impossível. Um sonho, uma coisa assim que eu achava impossível de me ver agora... (Ilzalúcia, narrativa oral do ateliê)

Em uma volta impressionante, o livro novamente retoma a vida desse grupo, como objeto de desejo e como campo de horizonte, de contemplação, de produção da vida e da profissão, em territórios rurais¹⁸⁵.

Tomo a lógica emergente do pensamento não-derivativo (SANTOS, 2007) dos professores que reinventam a escola ao modo de um ateliê de formação, como um constructo sobre o qual se pode pensar e pelo qual se pode lutar. Nela, inscrevo minhas utopias, como formadora implicada e dilematizada, no seio das dores e delícias de ser educadora brasileira no século XXI. Essa comunidade caminha ainda à deriva. De um lado, a perspectiva de uma teoria sem prática, do outro, a visão de uma prática sem sujeitos, e de “saberes sem enraizamentos em atores e em sua subjetividade” (TARDIF, 2002, p. 236).

Como já anunciado na epígrafe desse capítulo, com a poesia de Quintana (2006), “quem é que pode parar os caminhos? E os rios cantando e correndo? E as folhas ao vento? E os ninhos? E a poesia?”. A pesquisa forja imagens de professores como navegantes, em deslocamentos substantivos, em busca da terceira via. Mas há rotas desconhecidas e ilhas a conhecer. O trabalho no contexto

¹⁸⁵ Por esse feito, eu agradeço a Daniel Suárez pela referência teórico-metodológica sobre a documentação narrativa de experiências pedagógicas, que prevê a publicação das produções escritas dos professores como uma prática de emancipação.

da escola e as alegrias do ser professor com os outros, podem favorecer novos deslocamentos, tendo em vista a emergência de comunidades de práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Achadouros” de poesia

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto
é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Antonio Cícero (1996, p.337)

Aproprio-me da poética de Manoel de Barros e utilizo o termo “achadouros” para explicitar, de modo prosaico, o que desejo guardar dessa aventura acadêmica, que vivi como deslocamentos intelectual e ontológico, os quais me levaram a lugares de invenção.

Dirijo-me para essa escrita com os movimentos ritualizados de sempre, mas com sentimentos singulares de exaustão, silêncio e de certo vazio. Sabia que, enfim, a história caminhava para o seu desfecho, sob a lógica das temporalidades da pesquisa, mas, desta vez, eu parecia não ter palavras para dizer sobre o tamanho dessa experiência. As ilhas, aquelas conhecidas, já estavam todas nos mapas.

A pesquisa *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e práticas pedagógicas em escolas rurais* investigou implicações e relações entre memórias de leitura de professores de escolas rurais e as práticas pedagógicas quando formam leitores. Apreendeu tempos, saberes e práticas dos professores para formar leitores em escolas rurais, e discutiu percepções dos professores sobre processos de formação continuada e autoformação concernentes às práticas de leitura. Nessa direção, de uma riqueza surpreendente, o campo empírico seduziu e exauriu pela profusão de insurgências, a partir dos três atos biográficos: memórias de letramento, relatos pedagógicos e histórias cruzadas.

Das memórias de letramento, surge a estrada como lugar de itinerâncias e lutas familiares e uma escola inventada em torno do fogão a lenha, na vertente do letramento informal. Dos relatos pedagógicos, emerge a estrada, dessa vez, como dispositivo pedagógico de letramento emancipatório e os professores rurais como designs de currículos. Finalmente, nas histórias cruzadas, cunha-se o ateliê biográfico como política de sentidos para a formação de professores, a partir de ecos de esquecimentos e ressonâncias de emancipação. Em uma perspectiva sincrônica, essa tripla entrada conforma temporalidades intersubjetivas que parecem forjar identidades de professores e alunos em processos de emancipação pelas tramas do letramento.

No âmbito das reflexões sobre possíveis relações entre memórias de letramento e práticas pedagógicas, a tese central desse estudo é a de que os professores colaboradores rompem com horizontes pedagógicos iniciais, cunhados nas experiências de escolarização tradicional, e constroem práticas pedagógicas inovadoras a partir do letramento emancipatório.

A pesquisa aponta para uma dupla ruptura protagonizada por alunos e pelos professores, em um quadro de homologia de processos. Os alunos vivem experiências emancipatórias ao reconhecerem o machado como artefato sobre o qual se pode pesquisar para apreender histórias rurais e não como símbolo do trabalho na roça, na vertente da leitura do mundo e escrita da vida, no âmbito de projetos de letramento. Os professores, por sua vez, reinventam-se em experiências de letramento emancipatório sob o efeito epistêmico da escrita e autoformativo das narrativas no ateliê biográfico, quando parecem escrever o mundo para ler a vida. Capturo, assim, movimentos sincrônicos de emancipação em *comunidades-escolas rurais* e em *escola-ateliê*, lugares múltiplos e cambiantes, a partir dos quais é possível caminhar rumo a irrupções bem sucedidas.

Afirma-se, portanto, que estão em marcha pequenas revoluções em escolas rurais, ancoradas, do ponto de vista da formação, na reinvenção da escola como espaço de formação docente, e, do ponto de vista das práticas pedagógicas, fundada na emergência de escolas itinerantes.

Em síntese, é possível afirmar que a docência insurge como uma construção, como uma apropriação, para além das heranças de práticas instituídas. Pelo mesmo prisma, é possível questionar a ideia do letramento como artigo de luxo, mais herdado do que ensinado. A partir desse entendimento, afirmo, junto com os professores, que é possível e preciso salvar a escola pública, difundindo-a, debatendo-a e defendendo-a. Esse é um achado da pesquisa que tomo como um pequeno diamante da educação rural, cunhado no ateliê.

Nesse sentido, faz-se premente difundir escolas inventadas como estratégia política em favor do desmantelamento de mitos em torno da escolarização de populações marginalizadas. Os dados da pesquisa remetem à compreensão, que tomo de Paulo Freire (1996), de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. As pequenas revoluções em marcha, entretanto, carecem de ser objeto de sistematização e reflexão à escala da rede municipal e regional de educação. Urge a problematização do estado de silêncio, no qual se encontra o trabalho docente com a multisseriação, bem como a ausência de dispositivos de documentação e disseminação das práticas pedagógicas de modo geral. Os professores precisam assumir o espaço público da educação como sujeitos de práticas e designs de currículos rurais, no âmbito de comunidades de prática. Sob o enfoque das políticas

de esquecimento e precarização da vida de comunidades pobres, é preciso defender a escola pública.

Guardar essa construção da escola como um bem inestimável parece ser um imperativo para o século XXI. Para isso, é necessário reunir no ateliê todos nós, bem ao modo vislumbrado pelo professor Felipe Perret Serpa. Juntos, intelectuais orgânicos, intelectuais militantes e comunidade para a urdidura de escolas emergentes, a partir de pensamentos não derivativos, nos âmbitos da política, da formação, da pedagogia e da didática, alguns dos quais podem ser vislumbrados nas representações docentes sobre ruralidades, letramento e formação docente.

Guardar a escola, sobretudo, nos sentidos cunhados na poesia de Antonio Cícero: é fazer vigília pela escola, é ser por ela. Por ela se pode construir uma poética da educação, apoiada em uma racionalidade da estética, da ética, da intelectualidade e da felicidade.

Tudo isso formulo como horizontes e imagens de futuro para onde rumo com alegria. De tantas felicidades cunhadas nesse ateliê, apreendo a de ser, juntamente com os doze professores colaboradores, narradora de histórias rurais e reconheço a força dessa disposição em tempos de extinção do narrador.

Destaco, ainda, a inovação teórico-metodológica dessa pesquisa, na vertente do ateliê biográfico, com conformação nas ruralidades, a partir das histórias cruzadas de professores. A forte inspiração, no *ateliê biográfico de projeto* e na *documentação narrativa de experiências pedagógicas*, e a autonomia criativa para compor novos designs, inauguraram outras dimensões do biográfico, a partir da escrita em pergaminhos em três tempos, sob o regime de temporalidades subjetivas, e do interjogo eu e outros. Assim, insurge o apagamento necessário e progressivo do pesquisador na cena do ateliê, na simultaneidade da exibição da figura dos professores na iminência do “novo escritor”. Reinscreve-se, desse modo, a participação dos docentes no ateliê com o emblemático projeto do livro de memórias de professores rurais.

Como lugar para viver e aprender, o ateliê também deixou marcas na minha identidade pessoal profissional de educadora. Desse ponto, realizo uma mirada retrospectiva da minha itinerância profissional e acadêmica, a partir dos estudos do Mestrado.

No tempo do Mestrado, construí com a ajuda da mulher da limpeza, do livro *A Ilha desconhecida*, o mote para reinvenções da minha identidade de educadora rural, historicamente esmaecida. De 2008 para cá, deram-se algumas voltas na minha vida, das quais destaco esse ciclo de estudo de doutoramento, no qual nasceu e cresceu meu pequeno Arthur Ribeiro Alves. Encontro, na minha dissertação de Mestrado, na página 238, nas considerações finais, o prólogo dessa tese como se naqueles tempos o presente estudo já tivesse destino certo. Nelas:

Recomendo a opção por dispositivos de formação aportados nas histórias de vida, quando faço a aposta de que as marcas de analfabetismo não estão somente no corpo dos alunos, mas, também, nas histórias de vida das professoras de Língua Portuguesa, nas nossas vidas. Pode ser fértil o itinerário que convide as professoras a produzir as suas memórias de leitura e de leitoras para que possam encontrar, quem sabe, as referências fortes que presidem, até hoje, os rituais de aulas, nas quais ainda encontram-se os passos *leitura silenciosa, leitura oral pelo professor e alunos, realização de atividade individual escrita e correção da tarefa*. Como, quando, com quem se aprendeu que ler é decodificar? (RIBEIRO, 2008, p. 238).

Com o apoio definitivo de balseiros, nos exames de qualificação da pesquisa¹⁸⁶, os professores doutores Elizeu Clementino de Souza (orientador da pesquisa), Maria da Conceição Passeggi, Daniel Hugo Suárez, Verbena Maria Rocha Cordeiro, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, afinei essa ideia e fiz novos caminhos para encontrar as gentes rurais. Dessa vez, em uma incursão mais implicada e revolucionária nos sentidos da pesquisa, como opção ontológica de defesa à educação rural.

Nas voltas da força autoformadora da pesquisa-formação, no ateliê biográfico rural, nasce a professora do curso de Pedagogia. Do que pareceria uma invenção tardia, insurge uma figura de professora urdida pelas utopias familiares de letramento, da qual Dona Belinha, minha mãe, é a porta voz, pelas itinerâncias de quem se formou nas estradas da Chapada Diamantina, e pela poética cunhada na existencialidade da educadora. Docente das disciplinas Alfabetização II e Estágio IV, no Centro de Formação Unijorge, começo tudo de novo como professora encantadora de leitores no ensino superior. É bom lembrar que esta cena eu pude protagonizar como aluna da UNEB quando tive o prazer de desfrutar da literatura,

¹⁸⁶ Foram realizados dois exames de qualificação da pesquisa, respectivamente, em agosto de 2012 e em setembro de 2013. Estes exames foram fundamentais para a definição do ateliê biográfico rural realizado sob o sabor das possibilidades e limites da pesquisadora e das invenções do campo empírico.

sob os fios e tramas da professora Verbena, cuja mala de livros conferia à Pós-Graduação ares de contemporaneidade. Aposto, junto com Jean Hébrard, que se pode formar pedagogos muito mais com livros do que com estudos estéreis sobre correntes pedagógicas. Em noites de invenções, tenho tecido, com fios da literatura, a formação inicial no curso de Pedagogia.

No conjunto da obra, como formadora-pesquisadora-professora, compreendo, com o livro de *Antologia de poesia brasileira para crianças*, que a poesia é o cata-vento que temos para construir, junto com outros, guias de andanças. Em uma ecologia global de saberes, do ponto Norte, falamos da vida, do amor, da amizade e da beleza do mundo. Do Leste, dizemos da nossa infância, com seus ventos e bichos. Do Sul, contamos de descobrimentos, de aventuras. Do Oeste, a poesia fala do longo caminho que temos percorrido.

Eu sempre estudei em escolas públicas. Tomo esse cata-vento para dizer de tantas conquistas acadêmicas e da minha emancipação intelectual, forjadas e guardadas nessas e por essas instituições, reservando-se o nascedouro desse gosto peculiar pelo estudo que é de cunho ancestral. Essa tese é, em todas as medidas, um tributo a essa escola brasileira de tantas faces, dentre as quais celebramos, nesse estudo, a rural. Esfacelada, dilematizada, à deriva, escolas continuam sendo espaço-tempo de sonhos e utopias da população brasileira.

Ainda bem que existem professores como Adriano, Ana, Antonia, Eliete, Ilzalúcia, Izalda, Janete, Maísa, Marilourdes, Sônia, Wilma e Zélia. Ao deporem, a partir de suas próprias práticas e de processos de autoformação, sobre a realização de sonhos, inclusive daqueles nunca sonhados, na escola rural, fundamentam para a humanidade a pedagogia da esperança como realização política e poética da educação.

Quem é que pode parar os caminhos? Como questão (in) conclusa que se imiscui na escrita final desse trabalho, dou lugar a inquietudes frente à percepção de que a Pedagogia, como construção da modernidade, não dá conta de engendrar escolas diferentes e reconhecer práticas emergentes. Sob sinais da pedagogia da esperança e da sociologia da emergência, apreendidos por esse campo empírico, encontro-me frente a frente ao espelho, dessa vez já sob a égide de possíveis dilemas de professora da formação inicial. A estrada insurge na minha vida como lugar de destino e de autoformação.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras ALB, 1999.

ABREU, M. (Org). **Leitura, história e história da leitura**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

AISENBERG, Beatriz / Alderoqui, Silvia (Comps.). **Didáctica De Las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2007.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBERTO, M. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

ALMEIDA, D. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 278-295.

ALMEIDA, S. B. **Negativos em vidro: coleção de imagens do Colégio Antônio Vieira, 1920 – 19d30**. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____ Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação na Bahia. INEP/MEC, **Série Documental: Antecipações**, n. 8, out/1995.

AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação, Revista do Centro de Educação*, vol. 33, n.1, janeiro-abril, 2008b, pp. 11-32. Santa Maria-RS: Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117388002>. Acesso em 5 de mar. de 2012.

_____ A escola, a modernidade e o mundo rural. In: **A escola e o futuro do mundo rural**. Fundação Calouste Gulbenkian - fundação para a ciência e a tecnologia, 2008a.

_____ **Educação em meio rural e desenvolvimento local**. *Rev. Port. de Educação* [online]. 2005, vol.18, n.2, pp. 07-43. ISSN 0871-9187.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Um caso de Poesia** In _____ **Histórias para o Rei**, Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A, 1977.

_____ “Mãos dadas.” Antologia poética. 46 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 118.

ANTUNES, I. Avaliação da produção Textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M. e BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

_____ **Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, Editorial, 2007.

ARAÚJO, S. R. M de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia.** 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). UNEB/BA, Salvador, 2005.

AUGÉ, M. **As formas do esquecimento.** Trad. De Ernesto Sampaio, Lisboa: Imanedições, 1998.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Em Angola tem? No Brasil também!** 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão (Poesias quase toda).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1990.

_____ **Memórias Inventadas: A infância.** São Paulo, Editora Planeta do Brasil: 2003.

_____ **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso.** Lisboa: Ed. 70, 1982.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos, 1992. Disponível em [http://livrosdamara.pbworks.com/f/Educacao e Realidade-1.pdf](http://livrosdamara.pbworks.com/f/Educacao_e_Realidade-1.pdf). Acesso em nov. de 2012.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 33-46

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL IBGE. Censo demográfico 2004.

BRASIL IBGE, cidades, 2007. www.ibge.gov.br. Acesso em 08 de setembro de 2008.

BRASIL - IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 05 de jan. 2014.

BRASIL - IBGE (2011). Censo demográfico 2010.

BRASIL - IBGE. **Tendências demográficas**: uma análise dos resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000. Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: 2004. 155 páginas.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf. Acesso em agosto de 2012.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1948). Novos prédios escolares para o Brasil. Rio de Janeiro: INEP, 1948, Boletim n. 40.

BRASIL – INEP **Série Documental: Antecipações**, n.8, Guia de Fontes fotográficas para a história da Educação na Bahia. out/1995

BRASIL - INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar 2006. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL – INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar 2003. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL – INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar 2006. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL – INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA . Censo escolar 2011. Brasília: MEC/INEP, 2011

BRASIL MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de primeira a quarta série. Língua Portuguesa**, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC sef. 1998.

BRASIL MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de primeira a quarta série. História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC sef. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de subsídios. Brasília, out. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 036/2001, de 04 de dezembro de 2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1999. 166p.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irma (org). **Didática da matemática: reflexões pedagógicas**. Artmed. 1996. pp. 48/72

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, número 2, 2006, p. 385-410.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas-SP: Papirus, 1993, pp. 15-40.

CANÁRIO, Rui. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1995. (Cadernos de organização e gestão escolar, 3). ISBN 972-9380-83-x.

_____ Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004
Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 4 de fev. 2012.

_____ **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____ **Escola rural: de objecto social a objecto de estudo**. *Educação Santa Maria*, v. 33, n. 1, p. 33-44, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 10 de fev. de 2012

CARBONELL J. **A aventura de inovar a mudança na escola**. Coleção Inovação pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, B. (Org) **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M.. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.174-193, mai. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf. Acesso em 10 de março de 2012.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos: Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 76-98, out. 1998.

CARROL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. RJ: Jorge Zahar, 2002.

CASTEDO, M.(Orgs). Práticas Del lenguaje consideraciones generales sobre la enseñanza de las prácticas Del lenguaje em aulas plurigrado. **Programa de educação para el desarrollo rural e Isla**. Ministério da Educação de Lá Nacion. Buenos Aires, 2010.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências a materialidades da escola primária catarinense**. Universidade estadual de Santa Catarina, UDESC, 2009, 111 p. http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/raquel_xavier_de_souza_castro.pdf. Acesso em nov. de 2013.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira A. Oliveira e SOUSA, Cynthia P. de – “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, pp 151/171, dezembro, 2000.

CATANI, D. ; BUENO, B.; SOUSA, C.; SOUZA, M. **Docência , Memória e Gênero estudos sobre formação**. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CATANI, D. Práticas de Formação e ofício docente. BUENO, B. O. ; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Orgs.) – **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CERQUEIRA, P. L. DE C. ; CORDEIRO, V. M. R. . Percorrendo Histórias: a leitura na formação de professores-leitores. In: Verbena Maria Rocha Cordeiro; Elizeu Clementino de Souza. (Org.). **Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura. Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 237-255.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ **Cultura no plural**. 6. ed. Campinas, SP: Papius, 2010.

CHARTIER, A. 1980 – 2010: trinta anos de pesquisa sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, M. R. (Org) **Alfabetização no Brasil uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CHARTIER, A., CLESSE, C., HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e Método global: alguns esclarecimentos históricos. In: **História da Educação**. ASPHE – UFPEL. Nº 10 – Pelotas: UFPel, 2001, p. 141-154.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo : UNESP/IMESP, 1999.

_____. **A história cultural entre representações e práticas**. Coleção Memória e Sociedade. 2ª edição. Lisboa: Difel – Difusão Editorial, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002b.

_____. Do livro à leitura. In: **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CÍCERO, A. Guardar In _____ **Poemas escolhidos**. Rio de Janeiro: Record, 1996, pág. 337.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, V. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Revista FAEEBA**, Salvador - Bahia, 13, p. 95-102, 2004.

_____. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In: SOUZA, E.C.S (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. 1. ed .Porto Alegre/RS e Salvador/BA: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006a, p. 301-318.

_____. Escritores e leitores. In: CARVALHO, M.A.F;MENDONÇA, R.H. (Org.) **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC, 2006b, p. 90-95.

_____. Cenas de leitura. In: Maria Zaira Turchi; Vera Maria Tietzmann Silva. (Org.). Leitor formado, leitor em informação - **Leitura literária em questão. Leitor formado, leitor em informação**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica , Assis ANEP, 2006c, p. 64-75.

CORDEIRO, V. M. R. ; SOUZA, E. C. . Por entre escritas, diários e registros de formação. **Revista de Educação**. CEAP, v. 2, p. 44-49, 2007.

CORDEIRO, V. M. R. ; AGUIAR, V. T. De caso com a leitura. **Letras de Hoje**, v. 43, p. 75-78, 2008.

CORDEIRO, V. M. R. Com quantas histórias se faz um leitor?. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. 1. ed .Rio de Janeiro: Quartel: FAPERJ, 2008, v. 1, p. 197-211.

CORDEIRO, V. M. R. (Org.); SOUZA, E. C. (Org.) . **Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2010. v. 1. 413p .

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____ **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____ **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

_____ **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CURTO, L. et al. Ensinar a escrever. TEBEROSKY, A. TOLCHINSKY L. (Org). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1996, pp. 173 – 194.

CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantalho**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DAMASCENO, M. N. BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DELORY-MOMBERGER, C Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V.32, n.2 p. 359-371, maio/ago.2006.

_____ **Biografia e Educação Figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRRN;São Paulo:Paulus, 2008.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 44-71.

DEMARTINI, Z. B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992.

_____. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 44-71.

DIONÍSIO, A. P. et ell (Orgs) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA; FINGER (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991, n. 4, p. 41-61.

Ensino fundamental: mobiliário escolar / Karl Heinz Bergmiller, Pedro Luiz Pereira de Souza, Maria Beatriz Afflalo Brandão. Brasília : FUNDESCOLA - MEC, 1999 70 p. (Série Cadernos Técnicos I no 3)
ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_cadernos_tecnicos/ensino_fundamental_mobiliario_escolar_nr3.pdf. Acesso em 10 de jul. de 2013

ESPINOZA, Ana Maria et all. **Ensenar a leer textos de ciencias**. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: (Org.) Antônio Nóvoa **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação, 2008.

FABRE, Daniel. O livro das magias. In CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, pp. 201-228.

FANFANI, Emílio. **La condición docente. Análises comparado de la Argentina, Brasil, peru e Uruguay**.-1ª ed.-1ª reim.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FERRAÇO. C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/03/2012.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n 52, fev. 1985, pp. 35-49.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.** Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____ **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001b.

_____ **Passado e Presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **O ingresso na cultura e nas culturas do escrito:** Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FISCHER, B. T. D. (Org). **Tempos de escola Memórias.** São Leopoldo, Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 32.

_____ **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____ **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.

_____ **Política e Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTER, P, **Educação e reflexão.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____ **Educação e vida.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa.** Disponível em <http://www.scribd.com/doc/7017062/A-Escola-Na-Cidade-Que-Educa-Moacir-Gadotti>. Acesso em: 10 de nov.de 2011.

GADOTTI, M. Et all. **Cidade educadora: princípios e experiências,** São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

GALEANO, Eduardo. A função da arte 1. In _____ **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997, p.12

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. et al. **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, A. M. O.(Org) **História da cultura escrita: séculos XX e XXI**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 9-46.

GALVÃO, A., SILVA, S. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura inscrita (Pernambuco, 1950 – 1970). In: GALVÃO, A. M. O.(Org) **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000, pp. 63-78.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HEBRÁRD, J . Alfabetização e acesso às práticas da cultura escrita de uma família do sul da França entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso. In: GALVÃO, A. M.O. et al. (orgs). **História da Cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 49-96.

_____. **As bibliotecas: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

_____. Entrevista com Jean Hebrárd. In: **Educação e Realidade** 26(2): 157-165, jul./dez, 2001. seer.ufrgs.br › educacaoerealidade › article › download. Acesso em dezⁱⁱ

_____. Entrevista com Jean Hebrárd. **Leitura: Teoria & Prática**. Artigo internacional (Traduzido por Joaquim Brasil Fontes). 2010. pp 4-7. ltp.emnuvens.com.br › ltp › article › download.

_____. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In. CHARTIER, R. **Práticas de leitura**, 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, pp. 35-74.

CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. Método silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. **Revista Le Français A.yourd'hui**, 90. Paris, 1990, p.IIIO-I09.

HERNADÉZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, Antonio (Coord) **Vidas de Professores**. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31/46.

IDECA. **Avaliação de resultados parciais PROJETO CHAPADA – NATURA**. Novembro de 2010. 2010, 82 páginas.

_____ **Projeto Chapada Avaliação parcial de resultados – NATURA**. Julho de 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

YAMIN, G. A.; MELLO, R. R. de. "Ruim é copiar, é escrever": a escola para as crianças assentadas. **Acolhendo alf. países líng. port.**, São Paulo, v.4, n.8, ago.2010. disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo>. Acesso em: 13 de março de 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio Antonio Nóvoa; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ **Caminhar para si**. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

KLEIMAN, Ângela **Texto e Leitor**. Campinas: Pontes e UNICAMP, 1989.

_____ **Oficina de Leitura**. Campinas: Pontes e UNICAMP, 1993.

_____ Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____ Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: MENDONÇA, M. & BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23/36.

_____ **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, RS: Signo, dez 2007, v. 32, n. 53, p. 1-25.

KLEIMAN, Ângela (Org.) **Os significados do letramento Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. & MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, pp 13-24.

KREUTZ, L. Mochila a tiracolo, com lousa e cartilha. E tempo de escola. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, pp. 25-40.

LACERDA, Patrícia Monteiro. **Relatório Parcial de Avaliação Externa do Projeto Chapada 2000-2004**. Innova assessoria: Palmeiras, 2004, 30 páginas.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do impossível**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação In: SILVA, T. (Org.) **O Sujeito da Educação estudos Foucaultianos**. RJ: Vozes, 2005, pp. 35 a 86.

LARROSA, Jorge (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, 2002.

LECHNER, E. Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: contributo para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de migrantes. In: SILVA, V.L.G. da.; CUNHA, J. L. da (Orgs). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ O ensino e a aprendizagem escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, et AL. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2005, pp 85.

_____ Tematización de la práctica en el aula. In: LERNER et all. **Formación docente en lectura y escritura**. Argentina: Paidós, 2009a, pp. 53-90.

_____ Construir la escuela como comunidad de estudio. In: MIRET, I. ; ARMENDANO, C. **Lecturas y bibliotecas escolares**. Metas Educativas 2021- OEI-Fundación Santillana, España, 2009b, pp. 59-71.

_____ A autonomia do leitor. Uma análise didática. In: **30 Olhares para o Futuro** (Escola da Vila - 30 anos). São Paulo: 2010, pp. 127-142

_____ O ensino e a aprendizagem escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, et al. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2005, pp 85-146.

LERNER, D. ; STELLA, P. TORRES, M. **Formación docente en lectura y escritura**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CARDOSO, B. (Org) A tematização da prática na sala de aula. In: _____ **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007, pp.103 – 146.

CARDOSO, B. (Org) Situações de dupla conceitualização. In: _____ **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007, pp. 71 - 102.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2006.

MACEDO, Lino. A reflexão na prática docente. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mimeo. São Paulo, 2005.

MACHADO, ANA Maria. **De carta em Carta**. São Paulo: Salamandra, 2002.

MACHADO, Maria de Fátima Costa Monteiro de Sá. **Maneiras de sentar: Contributo para a história das carteiras escolares do ensino primário em Portugal (1835 -1970)**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANTOAM, Maria Tereza E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola** Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, pp. 23-50.

_____ **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

_____ Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (Orgs) **O livro de Português múltiplos olhares**. 2. ed. – Rio de Janeiro : Lucerna, 2003, pp. 48-61.

MARTINS, J. S. O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estud. av.** [online]. 2001, vol.15, n.43, pp. 31-36.

_____ Cultura e educação na roça: encontros e desencontros. **REVISTA USP**, São Paulo, n.64, p. 28-49, dezembro/fevereiro 2004-2005a

_____ Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49, jun. 2005b – mensal. Disponível em: <http://www.espaçoacademico.com.br>. Acesso em: 05 de março de 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento/** Maria de Lourdes Meirelles Matencio – Campinas, SP: Mercado de Letras – Editora Autores Associados, 1994.

MEIRELES, Cecília **Suplemento dominical do jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 02/09/1962.

MENDONÇA, M. Análise linguística: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M. e BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 199/226.

MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Revista Infancia y aprendizaje*, (89), 2000, pp. 65-80.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro.” **Investigações. Linguística e Teoria Literária**, 2005, v. 17, n. 2., pp. 47-68. 2005.

MOLINARI, Claudia e CASTEDO, Mirta. (Coord). **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela**. Dirección General de Cultura y Educación. 1a ed. - La Plata : Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008a

MOLINARI, Claudia y CASTEDO, Mirta . **La escritura em La alfabetización inicial: didácticas em el jardín y em La escuela/** coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo – 1ª Ed. – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de La Provincia de Buenos Aires, 2008b.

MOLINARI, Claudia “**Situación didáctica Sesiones simultáneas de lectura.**” Documento de trabajo. Proyectos coordinados de Formación Continua DPEI y DFC, Buenos Aires, DGCyE, 2012.

MOLINARI, M. C. “Hablar y escribir sobre libros y lecturas en momentos de la alfabetización inicial. Intervención docente en sesiones simultáneas de lectura y en otras situaciones didácticas” . Conferencia- Segundo Foro Internacional Retos y Perspectivas de la Educación Básica - Servicios de Educación Pública, Gobierno del Estado de Nayarit. Tepic, Nayarit, México, 4 noviembre de 2008.

MONTEIRO, Elisabeth [et al.] coordenadora geral INOUE, A. e AMADO, C.; coordenação pedagógica de Beatriz Gouveia. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. 1. ed. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. – (Série educar em rede)

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.

MOREIRA, J. M. (Org). **Identidades sociais ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____ **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp 25-32

NIZA, S. Em diálogo com Sérgio Niza. In: PEÇAS, A. Sergio Niza: a construção de uma democracia na accão educativa. **Educação, temas e problemas**. n 1, ano I, 2006.

NOGUEIRA, R. H. P. **Escolas diferentes e suas práticas inovadoras: um olhar interpretativo**. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa. Faculdade de Educação, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Autor **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13 a 33.

_____ **Professores Imagens do futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____ Os Professores e as histórias de sua vida. In: **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, 2000, pp. 11/30.

NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, A. FINGER, M.(org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, C. **Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira**. Brasília: INEP, 1992.

OLIVEIRA, G. No campo o ensino é pior. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/campo-ensino-pior-425395.shtml>. Acesso em 13/04/2011.

OLIVEIRA, I. (Org). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: SP et All: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PAUL, Patrick. Formação do Sujeito e Transdisciplinaridade: História de vida profissional e imaginal. Centro de estudos Marina e Martin Harvey, São Paulo, 2008.

PASSEGGI, M.C. A dimensão histórica do sujeito na formação. Departamento de Educação UFRN, 2002.
Disponível em <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub3.pdf>

_____ Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da autoformação. **Presente! Revista de Educação**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 15 n. 2 (jun/2007), p.p. 35/37. Salvador: CEAP, 2007 a. 15, n. 57.

_____ Prefácio. DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação Figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org). **Intenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org) **Intenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C. (Org.) **Memorial acadêmico: gênero, docência e geração**. Natal: EDUFRRN, 2011a, v. 500, 214 p.

PASSEGGI, M. da C. (Org). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional e sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRRN, 2011b. 264p .

PASSEGGI, M.C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. *Educ. rev.* [online]. 2011, v.27, n.1, pp. 369-386.

PASSEGGI, M. C. ; SOUZA, E. C. ; VICENTINI, P. P. . Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), 2011, v. 27, p. 369-386.

PATTE, G. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Wernek. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREZ. **O lugar da Memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa**. Reunião Anual da Anped. 2003. Disponível em <http://www.caleidoscopio.art.br/mojubara/lugar-da-memoria-e-memoria-do-lugar.pdf>. Acesso em 03/02/2012.

PERRENOUD, F. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63-76.

_____ Experiências de aprendizagem e Histórias de vida. IN: CARRÉ, P.; GASPAR, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação**. Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Porto Alegre, 1999. pp. 327/348.

Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____ As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, Gaston e Marie-**MICHÈLE**. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. — Montréal: Editions coopératives Albert Saint-Martin, **1983**.

PINHO, Ana Sueli. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade**. Tese (Doutorado), UNEB, 2012.

_____ **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2004.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p.p. 3 -15.

POPPOVIC, Ana Maria. **Programa Alfa: um currículo de orientações cognitivas para as 1.as séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa 21. Fundação Carlos Chagas, 1977. p. 41-46.

PORTUGAL, Jussara. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. Tese (doutorado), Universidade Estadual da Bahia, 2013.

QUINTANA, Mário. O voo da andorinha. In _____. **Poesia Completa**. Organização de Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006. p. 453.

QUINTELA, Vilma Mota. **O cordel do fogo cruzado da cultura**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2005.

RAMOS do Ó, J. Manuel. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação e realidade**. 32(2): 109-116. Julho/dez 2007.

RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2003, pp. 189-113.

RIBEIRO, Neurilene. M. _____. Prefaciando uma escuta sensível. **Revista da FAGED**, Salvador: UFBA, 1994, pp. 77-82.

_____. **Memorial Rascunhos de mim**. Trabalho apresentado ao PPGeduC, como trabalho final da disciplina Abordagem (Auto)biográfica e Formação de Professores. Universidade Estadual da Bahia. 2005.

_____. **Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2008.

_____. Redes colaborativas. **Boletim Salto para o futuro Série Coordenador pedagógico em foco**. 2012. pp. 19-24. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2012.

_____. Itinerâncias familiares, narrativas docentes e letramento: “o banco na cabeça e o pé na estrada” – tempos e movimentos pela escolarização em territórios rurais. In PERIN, P. V. ; SOUZA, E.C.; PASSEGGI, M. C. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2013, pp. 149-167.

_____. Coluna Neury Responde. **Revista Nova Escola**, março de 2014, p 21.

RICCI, R. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**, 1999. Disponível em: www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf. Acesso em 10/01/1012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas-SP: Papirus, 1993.

_____. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Lisboa, Edições 70, 1976.

RIOS, J. A. V. P. **Ser ou não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROCHE, Daniel. **História das coisas banais**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

_____ As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. pp177-199.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000. pp. 65-89.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de Currículo In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Organização de António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação, Portugal:Porto Editora, 2008, pp 63-92.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007: 3-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

_____ Para além do pensamento abissal. Das Linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** 79. Novembro 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso 10 de outubro de 2010.

_____ Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra - Portugal, no 63, p. 237/280, 2002.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, 637páginas.

SANTOS, F. J. S. dos. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”:** O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudos sobre escola, cultura e identidade, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I , Salvador, 2006.

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: Território e Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002, p.10.

SARAMAGO, J. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____ **A Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRA, Elizabeth D’Angelo. Política de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003, pp 65-85

SERPA, L. F. P. **A crise do conhecimento científico**. In: Conferência Brasileira de Educação. Brasília 1988.

_____ Apresentação. ALMEIDA, S.B.de. Guia de Fontes Fotográficas para a História da Educação na Bahia. INEP/MEC, **Série Documental: Antecipações**, no. 8, out/1995.

SME / IRAQUARA. Plano de Ação da equipe técnica para a educação municipal, 2013.

SOARES. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2003,pp. 189-113.

SOARES. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Elizeu C A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v.25, n. 11, pp. 22/39, jan./abr. 2006a.

_____ **O conhecimento de si Estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

_____ (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação. **Revista Fórum Identidade.** Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

_____ Escrever e divagar - Narrar e formar: escritas, diários e formação docente. **Presente!** (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica), 2009, v. 66, p. 18-25.

_____ Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e Formação de professores. In: PASSEGI, M & SILVA, S (Org) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____ “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: SUSSEKIND, M. L. e GARCIA, A. (Orgs) **Universidade-escola: diálogos e formação de professores.** Petrópolis, RJ: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011a. p.p.79 – 98.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação. Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011b. Disponível em <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdf>. Acesso em 20/03/2012.

_____ O que fica por dizer: memórias cruzadas em histórias de formação, p. 165 a 178. In: FISCHER, B. (Org). **Tempos de escola Memórias.** São Leopoldo, Brasília: Liber Livro, 2011c, pp. 165-178.

SOUZA, E. C. ; PINHO, A. S. T. de ; MEIRELES, M. M. . Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação (UFSM),** 2012, v. 37, p. 351-363.

SOUZA, E. C. ; PASSEGGI, M. C. . Dossiê (Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação - apresentação. **Educação em Revista,** 2011, v. 27, p. 327-332.

SOUZA, E. C. ; SANTOS, F. J. S. ; PINHO, A. S. T. ; ARAUJO, S. R. M. . Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da "educação rural" na Bahia. **Revista FAEEBA,** v. 20, p. 151-164, 2011a.

SOUZA, E. C. ; SANTOS, F. J. S. ; PINHO, A. S. T. de ; ARAUJO, S. R. M. . Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. **Currículo sem Fronteiras,** v. 11, p. 156-169, 2011b.

SOUZA, E. C. ; PASSEGGI, M. C. ; DELORY-MOMBERGER, C. ; SUÁREZ, D. H. . Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 11, p. 1-17, 2010.

SOUZA, E. C. (Coord.) *et.al.* **Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil.** (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/CNPq 03/2008). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010, 132 p.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C P de ; CATANI, D. B. . A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista FAEBA**, v. 17, p. 31-42, 2008.

STREET, Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London and New York: Longman, 1995.

SUÁREZ, Daniel. (Org.). **Qué es la Documentación Narrativa de Experiências Pedagógica?** Colección de materiales pedagógicos. Fascículo 2. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnologia de La Nacion Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2007a.

_____ **Como documentar narrativamente experiencias pedagógicas?** Colección de materiales pedagógicos. Fascículo 3. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnologia de La Nacion Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2007b.

SUÁREZ, D. DÁVILA, P. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estratégia de formación de docentes. In: SOUZA (Org), **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas.** Salvador: EDUFBA, 2012, p.p. 353-376.

SUÁREZ, Daniel. Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de La memoria en América Latina. Um recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. **Vozes da Educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, pp. 243-266.

SUASSUNA, L.; MELLO, I.F. de; COELHO, W.E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: MENDONÇA, M. & BUNZEEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.227/255.

SUSSEKIND, M. L. e GARCIA, A. **Universidade-escola: Diálogo e formação de professores.** Petrópolis, RJ: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

TARDIF, Maurice et al Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

_____ **Saberes docentes e Formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A. TOLCHINSKY L. (Org). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.** DELTA [online]. 2013, vol.29, n.1, pp. 29-58. ISSN 0102-4450.

THOMPSON, P. A memória e o eu. In: **A voz do passado: história oral.** 2.ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, pp. 197/216

TORRES, R. M. **Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem.** Instituto Fronesis. Disponível em: www.fronesis.org. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

VEIGA, I. C. A Inovações e projeto político pedagógico. **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p.267-281, dezembro 2003.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas- São Paulo: Editores Associados, 2002.

WEISZ, T. De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Revista Pátio.** Ano IV - Nº 14 - Alfabetização e Cultura - Agosto à Outubro, 2000.

_____ Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, n. 28, Nov /dez., 2003 – jan. 2004

_____ **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2009

_____ Ensayos e investigaciones. Formação, avaliação e políticas públicas. **Revista leitura y vida.** Diciembre, 2010, pp. 19 a 26.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar.** Portugal: Porto, 1999.

_____ Aspectos sociais da criatividade do professor. In NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 2008, pp 125-153

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED , 2002.

_____ **A Prática Educativa como ensinar.** São Paulo: Artmed, 1998.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO**

APÊNDICE A

Contrato institucional com a SEMEC – 2ª fase

Salvador, 27 de março de 2013

Ilustríssima Secretária de Educação do Município de Iraquara,
Sra. Cláudia Rocha,

No ano de 2012 iniciamos o trabalho de campo da Pesquisa de doutoramento *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de formação de leitores em escolas rurais*, em colaboração com professores de escolas rurais, na rede municipal de Iraquara. Tendo em vista firmar a continuidade dessa parceria no âmbito da atual gestão administrativa da Secretaria Municipal de Educação, informamos-lhe abaixo a descrição desse projeto, a natureza da parceria e o cronograma de trabalho previsto para o semestre I /2013.

1. Descrição do Projeto

Instituição: Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual da Bahia – PPGEDuc

Orientador: Professor doutor Elizeu Clementino de Souza

Título da pesquisa: HISTÓRIAS CRUZADAS DE PROFESSORES: memórias de letramento e de formação de leitores em escolas rurais Natureza da parceria

Objeto da pesquisa: As representações dos professores das escolas rurais sobre a sua própria história de letramento e atuação na formação de leitores nessas escolas

Questão da pesquisa: Quais as representações dos professores sobre as suas próprias histórias de letramento e de formadores de leitores e de escritores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola rural?

Objetivos

- Investigar implicações e relações entre memórias de letramento de professores de escolas rurais e práticas pedagógicas quando formam leitores e escritores.
- Apreender tempos, saberes e práticas dos professores para formar leitores e escritores em escolas rurais.
- Analisar concepções de formação de leitores e escritores subjacentes às práticas pedagógicas nas escolas rurais.
- Discutir percepções dos professores sobre processos de formação continuada e de (auto)formação concernentes às práticas de leitura.

2. Cronograma de trabalho presencial

Encontros mensais a combinar

3. Natureza da parceria

A parceria entre a pesquisadora doutoranda Neurilene Martins Ribeiro e a Secretaria Municipal de Iraquara visa viabilizar a realização da pesquisa *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de formação de leitores e escritores em escolas rurais, em colaboração com professores de escolas rurais*.

Caberá a pesquisadora no tempo da pesquisa de campo:

- publicar cronograma e realizar os encontros com os professores colaboradores na cidade de Iraquara.
- compartilhar com os professores colaboradores as análises das narrativas produzidas e quaisquer outros documentos a serem publicados.

Caberá a Secretaria da Educação de Iraquara:

- Liberar os professores das atividades pedagógicas durante a pesquisa de campo em Iraquara em encontros previamente agendados.
- Oferecer apoio para o deslocamento dos professores das escolas rurais para a sede.
- Oferecer alimentação para o grupo de colaboradores nos encontros.

- Responsabilizar-se pelo transporte da pesquisadora nos deslocamentos de Seabra para Iraquara e de Iraquara para Seabra.

- Responsabilizar-se pela alimentação e hospedagem da formadora em Iraquara quando se fizer necessário.

Agradecemos antecipadamente pelo apoio à pesquisa acadêmica e reiteramos os votos de êxito nesse pleito da gestão municipal.

Atenciosamente,

Neurilene Martins Ribeiro



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO**

APÊNDICE B

Declaração de compromisso do professor

Eu, _____ estou ciente que assumindo esse compromisso, serei colaboradora da doutoranda Neurilene Martins Ribeiro com a pesquisa HISTÓRIAS CRUZADAS DE PROFESSORES: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais. Para tanto participarei do ateliê biográfico rural, estando de acordo com publicação dos textos produzidos e com a gravação em vídeo.

Autorizo a utilização dos dados para fins acadêmicos e de pesquisa, podendo publicar a minha identidade.

Após a análise dos dados, terei a oportunidade de ler o tratamento dado a estes, antes da divulgação do texto da tese de doutoramento.

_____ / ____ / ____ / 2013

(Assinatura do participante)

(Assinatura do pesquisador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO**

APÊNDICE C

FICHA DE INSCRIÇÃO DOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA

Nome
Data de nascimento
Endereço
Estado civil
Fez magistério?
Formação inicial (Graduação – indicar o curso e a instituição)
Séries em que atuou como professor nos últimos quatro anos
Nome do município e da escola em que trabalha atualmente: () Contratado (X) Concursado Carga horária de trabalho: Nome do coordenador pedagógico Nome do diretor escolar
A escola na qual trabalha é próxima da sua residência?

Experiência profissional (informe se já desempenhou outras funções como funcionária pública, se tem outros contratos em outros municípios ou com outro empregador além da prefeitura).
Programas de formação continuada dos quais participou nos últimos quatro anos na rede
Dos Programas de formação continuada que participa em 2012, indicar quem são os formadores, a frequência e a carga horária.
Liste quatro livros de literatura que você gosta muito e indica para outros leitores
