

O INÉDITO-VIÁVEL NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPOS DE PRIVAÇÃO DE DIREITOS

LEITE, Vania Finholdt Angelo *

ABREU, Lenir Silva **

RESUMO

Construir uma escola pública, democrática e de qualidade tem sido o objetivo e a luta de muitos educadores. Ao longo da história houve muitas conquistas. Mas, o corporativismo, o desenvolvimentismo e o capitalismo exacerbado têm dificultado esse processo. No cenário atual, em nossa nação, vivemos um momento de perdas de direitos, retrocessos e opressão. O que fazer? Queixar-se e cruzar os braços? Precisamos continuar na luta. O objetivo do texto é discutir possibilidades de trabalhar com a democratização de propostas e práticas de currículo utilizando em sua argumentação o conceito *inédito-viável* (FREIRE, 2005) e o conceito de *policy enactment* – atuação política (BALL *et al.*, 2012). A análise dos dados indica que o projeto de leitura da escola contribuiu para que as professoras percebessem que as situações-limites (metas e pressões) impostas pela Secretaria de Educação não poderiam paralisá-las e engessar o seu trabalho. Assim, elas mantiveram a metodologia de alfabetização de que já tinham se apropriado e estava funcionando e continuaram fortalecendo as relações pessoais por meio do diálogo. As docentes tinham encontros sistemáticos para discutir o trabalho. Concluímos que, vislumbrando o *inédito-viável*, a escola buscou equilibrar o seu projeto pedagógico com as metas e pressões impostas pela Secretaria.

Palavras-chave: Democratização da escola. Práticas de Currículo. Ensino Fundamental.

* Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo Programa Interinstitucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em São Gonçalo, RJ, Brasil, atuando na graduação e pós-graduação. E-mail: vfaleite@uol.com.br

** Doutora e Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo programa Interinstitucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta e Coordenadora das Áreas Básicas de Ingresso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: lenirabreu@uol.com.br

**THE UNTESTED FEASIBILITY IN THE DEMOCRATIZATION OF THE SCHOOL IN
TIME OF DEPRIVATION OF RIGHTS**

LEITE, Vania Finholdt Angelo*

ABREU, Lenir Silva**

ABSTRACT

Building a public, democratic and quality school has been the goal and struggle of many educators. Throughout history there have been many achievements. But corporatism, developmentalism, and exacerbated capitalism have hampered this process. In the current scenario, in our Nation, we live in a period of loss of rights, setbacks and oppression. What can we do? Complain, shrug our shoulders and let it go? No, we must continue the fight. The objective of this text is to discuss possibilities of working with the democratization of curriculum proposals and practices, using in its argument the concept untested feasibility (FREIRE, 2005), and the concept of policy enactment (BALL et al., 2012). The analysis of the data indicates that the Reading Project contributed to the teachers in a typical state school realizing that the limiting situations (goals and pressures) imposed by the education department could not paralyze them and dictate their work. Thus, they maintained the literacy methodology that had already been appropriate and was working and continued to strengthen personal relationships through dialogue. They had regular meetings to discuss the work. We conclude that looking at the untested feasibility, the school sought to balance its pedagogical project with the goals and pressures imposed by the Education Department.

Keywords: Democratization of the school. Curriculum Practices. Elementary School.

* PhD in Educational Sciences from Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Master in Teaching, Philosophy and History of Sciences by Interinstitutional Program of the Federal University of Bahia (UFBA) and Feira de Santana States University (UEFS). Adjunct Professor at Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) in São Gonçalo, RJ, Brasil, teaching in undergraduate and graduate studies. E-mail: yfaleite@uol.com.br

** PhD and Master in Teaching, Philosophy and History of Sciences by the Interinstitutional Program of the Federal of Bahia (UFBA) and Feira de Santana State University (UEFS). Adjunct Professor and Coordinator of Basic Areas of Entrance of Federal University of Southern Bahia (UFSB). E-mail: lenirabreu@uol.com.br

=====

EL INÉDITO VIABLE EN LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PRIVACIÓN DE DERECHOS

LEITE, Vania Finholdt Angelo*

ABREU, Lenir Silva**

RESUMEN

Construir una escuela pública, democrática y de calidad ha sido el objetivo y la lucha de muchos educadores. A lo largo de la historia ha habido muchos logros. Sin embargo, el corporativismo, el desarrollismo y el capitalismo exacerbado han obstaculizado este proceso. En el escenario actual, en nuestro país, vivimos en una época de pérdida de derechos, retrocesos y opresión. ¿Qué hacer? ¿Quejarse y cruzar los brazos? Tenemos que continuar la lucha. El objetivo del texto es discutir las posibilidades de trabajar con la democratización de propuestas y prácticas del currículo utilizando en su argumento el concepto de inédito viable (FREIRE, 2005) y el concepto de policy enactment – promulgación de política (BALL et al., 2012). El análisis de los datos indica que el proyecto de lectura contribuyó para que las profesoras se den cuenta que las situaciones-límites (metas y presiones) impuestos por la Secretaría de Educación no podrían paralizarlas y enyesar su trabajo. Así, ellas mantuvieron la metodología de alfabetización de la que se habían apropiado y estaba funcionando y continuaron fortaleciendo las relaciones personales mediante el diálogo. Ellas tuvieron reuniones sistemáticas para discutir el trabajo. Concluimos que vislumbrando lo inédito viable, la escuela buscó equilibrar su proyecto pedagógico con los objetivos y las presiones impuestas por la Secretaría.

Palabras clave: *Democratización de la escuela. Prácticas de Currículo. Educación básica.*

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad de Rio de Janeiro. Maestría em Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias por el Programa Interinstitucional de la Universidad Federal de Bahia (UFBA) y la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta de la Universidad del Estado do Rio de Janeiro (UERJ) en São Gonçalo, RJ, Brasil, actuando em la graduación y posgrado. E-mail: yfaleite@uol.com.br

** Doctora y Maestro em Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias por el programa Interinstitucional de la Universidad Federal de Bahia (UFBA) y Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS). Profesora Adjunta y Coordinadora de las Áreas Básicas de Ingreso de la Universidad Federal del Sur de Bahia (UFSB). E-mail: lenirabreu@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil nunca foi tratada como prioridade. Principalmente quando se refere à educação básica. Enquanto outros países já começavam a articular seus sistemas de ensino no século XIX, generalizando a instrução elementar como tarefa do Estado; no Brasil, ainda hoje, as políticas educacionais são voltadas para atender aos interesses dos organismos internacionais ou partidos políticos. As políticas de governo sempre afetam diretamente as questões relacionadas à educação (SAVIANI, 2013).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o papel do Estado passa a ser mais regulador, provocando realinhamento nas relações entre Estado e cidadãos como, por exemplo, com o novo gerencialismo e a cultura da performatividade. Sob a lógica da performatividade, desde a Constituição de 1988, buscou-se a “padronização” do currículo, que procurava fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com o objetivo de assegurar uma formação básica comum.

Essa proposta prosseguiu com a Lei Diretrizes e Bases Nacional 9.394/96, que estabeleceu diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma a assegurar a formação básica comum e as avaliações do rendimento escolar. Além da LDBN 9.394/96, que norteava o currículo, o Ministério da Educação definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, para todo o país.

Com os PCN estavam criadas as condições para introdução de provas únicas, elaboradas e aplicadas em todo país como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990 com objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica.

Nesse período, o município do Rio de Janeiro (1996-2008) desafiava o caráter centralizador das propostas curriculares propostas pelo MEC propondo a Multieducação, que buscava relacionar a escola e a vida cidadã, por meio dos “Princípios Educativos do meio ambiente, do trabalho, da cultura e das linguagens aos Núcleos Conceituais da identidade, tempo, espaço e da transformação” (Secretaria Municipal de Educação/SME, 1996, p. 112).

No entanto, em 2009, com a posse do prefeito Eduardo Paes (2009-2012), houve várias modificações na política educativa do município, que passou a centrar-se em metas e resultados a

serem atingidos, estimulando a competição entre as escolas da rede por meio de homenagens e premiações das unidades. Dentre as mudanças pretendidas, podemos citar: 1) a construção de Orientações Curriculares; 2) a elaboração de Cadernos de Apoio Pedagógico; 3) a lista de Descritores, definindo as habilidades a serem avaliadas; 4) Avaliações bimestrais padronizadas para toda rede. Percebe-se, então, que a política passa a ser pautada pela lógica performativa e pelo novo gerencialismo.

O contexto atual não é mais animador que o descrito anteriormente. “O cenário de ajuste fiscal tende a acelerar reformas educacionais com foco na eficiência econômica” (EDITORIAL, 2016, p. 594), buscando atender demandas de agência internacionais em detrimento da qualidade da educação. O que fazer? Cruzar os braços em total imobilismo? Em Freire (2005), encontramos fundamentos que respaldam a construção do pensamento crítico capaz de continuar lutando. Suas palavras nos encorajam: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95). Não se chega “à libertação pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2005, p. 34). Práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

As reformas políticas, sempre verticalizadas e descontextualizadas das reais necessidades da escola, tendem a enfraquecer a resiliência dos professores para enfrentar o desafio de ensinar. Defendemos que se os professores se sentirem apoiados, tiverem a oportunidade de aprender o conteúdo que eles devem ensinar (ABREU, 2013) e exercer a práxis, é possível construir alternativas pedagógicas democráticas. A pedagogia do oprimido tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele (FREIRE, 2005, p. 34). Nessa mesma perspectiva, Loughran (2007) afirma que as pesquisas sobre a formação de professores devem ser desenvolvidas *com* eles e não *para* eles.

Buscando alternativas para lidar com o contexto atual da educação, este texto discute possibilidades de trabalhar com a democratização de propostas e práticas de currículo utilizando como fundamentação teórica o conceito *inédito- viável* (FREIRE, 2005) e o conceito de *policy enactment* – atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Escolhemos esses dois conceitos para analisar os dados porque Freire (2005) propõe que devemos desvelar as possibilidades de uma dada situação (nesse caso, o cumprimento ou não da política educativa proposta pela SME) por meio da análise da mesma, buscando ultrapassar as situações-limites ao

Vania Finholdt Angelo LEITE, Lenir Silva ABREU
O inédito-viável na democratização da escola em tempos de privação de direitos.

invés de paralisarmos a nossa ação de educadores, que, segundo o próprio Freire, é uma ação política que implica mudança ou continuidade. Por exemplo, em que medida essa política educativa limitou a coordenadora e os professores a colocarem em prática o projeto político pedagógico da escola, construído pelo grupo e a partir das necessidades reais dos estudantes?

O segundo conceito contribui para ampliar a reflexão e fortalecer a capacidade de ação dos formadores e professores acerca das possibilidades de atuação política na escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) considerando que a política no contexto da prática é condicionada pelas condições objetivas da escola (condições materiais, culturais, históricas, etc.) e pela atuação dos educadores. Tais condições serão mencionadas no item II deste texto. Os dados foram coletados na pesquisa de doutorado de Leite (2012). Para nortear o trabalho, propomos a seguinte questão: é possível trabalhar com a democratização de propostas e práticas de currículo num contexto de perdas de direitos?

2 CONCEITOS DE REFERÊNCIA

A pedagogia da autonomia considera os homens como únicos seres “inconclusos”, capazes de ter sua própria atividade e a si mesmos como objeto de sua consciência. Essa condição faz com que eles vivam uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao serem capazes de olhar criticamente a realidade, objetivando-a, os homens ultrapassam as situações-limite, que são as dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Elas não são em si mesmas, geradoras de desesperanças. O que gera a desesperança é:

[...] a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das situações-limites (FREIRE, 2005, p. 105).

Assim, os homens são capazes de vislumbrar o *inédito-viável* e, pela práxis, superar as situações limitadoras que os impedem de ser livres e sujeitos da sua vida. Essa superação ocorre

=====

na ação dos homens sobre a realidade concreta. Novas situações-limites surgirão, provocando novos atos-limites¹ aos homens.

O *inédito-viável* é a percepção que o homem tem que vai além das situações-limites. É uma percepção crítica de que algo é possível de ser vislumbrado, ultrapassado, concretizado pela práxis libertadora e ação dialógica ou outra que pretenda os mesmos fins. Portanto, é uma crença no sonho possível, desde que os que fazem a sua história assim o queiram e ajam para alcançar tal sonho (FREIRE, 2006).

As situações-limites são todas as barreiras, obstáculos que encontramos na vida pessoal e social que precisam ser vencidos. Quando nos deparamos com essas situações, podemos ter três atitudes: a) considerar que não podem ser transpostas; b) pensar que são algo que não queremos transpor; c) considerar como algo que existe e precisa ser transposto e empenhar-se na sua superação.

A proposta de Freire com o *inédito-viável* é pela opção “c”, ou seja, é quando percebemos criticamente a situação, somos capazes e desejamos agir coletivamente para resolvê-la da melhor maneira possível. É uma postura frente ao mundo como projetos abertos. Nas palavras de Freire, “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1999, p. 85). Por isso, o nosso papel no mundo não é só o daquele que constata o que ocorre, mas também intervém. Que sabe que mudar algumas situações-limites encontradas nas escolas atualmente é muito difícil, mas possível, encontrando o *inédito-viável*.

Assim, por meio do diálogo e da ação conjunta pode ser possível construir com o grupo de professores e a comunidade escolar um *inédito-viável*. Como? Por meio da análise das políticas enviadas pela SME e identificação de suas incoerências e impossibilidades diante do contexto em que a escola está inserida, a formação que é oferecida aos professores, entre outros aspectos. Ou seja, a análise crítica ao invés de paralisar os profissionais da escola fazendo-os sentir-se incompetentes os ajudará a desvelar as incoerências já referidas, bem como os temas e problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Esse ato de pensar a realidade se dá na comunicação que é uma relação dialógico-comunicativa, na qual a expressão verbal e o sistema de signos linguísticos têm que ser percebidos entre os sujeitos. Se não houver um acordo em torno dos signos, não poderá haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilitará a comunicação.

O diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). Esse encontro dos homens para *ser mais*, por isso mesmo não pode se fazer na desesperança. “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéreo. É burocrático e fastidioso” (*Idem*, p. 95).

Será por meio do diálogo que os professores juntos podem discutir sobre como abordar os conteúdos propostos pelas Orientações Curriculares das Secretarias Municipais de Educação. Conforme exemplo apresentado por Gadotti; Freire; Guimarães (2000), em que Freire discute como seria o trabalho da multiplicação em sala de aula, se o objetivo da educação é proporcionar uma apreensão da realidade pelos alunos de forma crítica, não se pode dizer que 4×5 são 18, só para ser do contra. Mas, o educador deverá discutir o significado da multiplicação, da adição, da divisão numa sociedade capitalista. Deve-se perguntar às crianças quem lucra com a multiplicação? Sempre trazendo para sala a conscientização que é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade.

O método de conhecer adotado por um educador revolucionário, que não teme o encontro com o povo, é estruturado no diálogo e na troca. Esse educador “não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando” (GADOTTI *et al.*, 2000, p. 64). Por isso, é importante discutir com os alunos o significado dos conteúdos abordados em sala de aula. Outro exemplo, apontado por Freire para ilustrar o objeto a ser desvelado, seria discutir com os alunos sobre o significado do termo Inconfidência Mineira na perspectiva dos portugueses colonizadores que estavam perdendo a luta de libertação do nosso povo. Assim, o método utilizado pelo educador é um caminho de libertação, “e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer” (*ibidem*, 2000, p. 65).

Não basta alcançar a compreensão crítica da situação de opressão para libertar os oprimidos. É necessário desvelar e dar um passo para superá-la engajando-se na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. Dessa maneira, cada pessoa assume a luta pela construção do *inédito-viável*.

=====

Portanto, de acordo com Ana Maria Freire (2006, p. 206-207) “o inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacadoⁱⁱ pelos que pensam utopicamente, esses sabem então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade”. Assim, uma das tarefas do educador, em comunhão com outros educadores, é desvelar as possibilidades diante das situações-limites e, por meio da análise política, buscar transpor os obstáculos e vislumbrar o *inédito-viável* para aquela situação.

Trazemos também o conceito de *policy enactment* – atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). A escolha desse conceito se deve ao fato de que ele pode nos ser útil para entender como os professores e outros atores da escola envolvem-se em práticas das políticas e os limites de suas interpretações para colocá-las em ação. Concordamos com os autores que a política não pode ser simplesmente implementada, porque sempre envolve por parte dos atores um processo criativo de interpretação que varia de política para política. Então, é importante não subestimar o processo de transformar a política em prática, porque é um processo dinâmico e não linear do qual a política na escola é apenas uma parte.

As políticas não ditam o que deve ser feito, mas elas “criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19). Nas políticas existe uma gama de possibilidades de atuação que dependerá de os atores na escola decidirem o caminho que será percorrido por eles. Segundo Ball; Maguire; Braun (2012), nessa decisão entram em jogo as condições objetivas da escola, como por exemplo:

1. Condições materiais, a localização da escola e sua história – considerado pelos autores como contexto material, referem-se aos aspectos físicos da escola, incluindo os recursos humanos, o orçamento e as condições de infraestrutura;
2. Contexto situado relacionado à localização, à história da escola e aos alunos com os quais trabalha. A localização da escola pode atrair ou repelir a escolha dos professores e dos alunos de uma determinada classe social;
3. A cultura profissional refere-se aos valores, à filosofia e aos compromissos dos educadores com as escolas. Esses aspectos interferem no processo de atuação da política porque os valores e a filosofia de uma política podem não encaixarem com os princípios defendidos pela escola;

4. Contexto externo, que está relacionado ao nível mais amplo, como o local/nacional, como por exemplo, a classificação da escola em uma avaliação de larga escala como a Prova Brasil, o tipo de suporte das autoridades e as relações com as outras escolas.

No processo de atuação de políticas, os atores têm controle do processo de interpretação/tradução da política, que segundo os autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) pode ocorrer pelo ajustamento secundário ou pela implementação performática. O primeiro se refere às adaptações realizadas pelos atores da escola para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola ou que a modifique. Na implementação performática, os atores fabricam dados/respostas para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades, mas não se modificam as práticas e nem a organização da escola.

O significado dos termos interpretação e tradução, segundo Ball; Maguire; Braun (2012, p. 47), “são formas de colocação da política em prática nas diferentes arenas”. Há uma pequena diferença entre os dois termos. Enquanto a interpretação é uma leitura inicial da política na qual os atores buscam apreender a política tendo como referência de sua cultura, história da instituição e os conhecimentos prévios de cada um; a tradução é o processo de transpor a linguagem da política do contexto da produção do texto para o contexto da prática. Nesse processo, os atores reordenam e refundamentam os textos de acordo com os valores e as prioridades da sala ou da escola. Na tradução, os professores podem usar sua criatividade para engajar-se na política, o que seria denominado de invenção, ou eles podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela, o que os autores denominam de ação de obediência.

3 CONTEXTO DA ESCOLA E CAMINHO DE COLETA DE DADOS

A escola em que a pesquisa foi realizada está situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Foi escolhida pelo fato de ser indicada pela Coordenadoria Regional de Educação do município e reconhecida como uma boa escola. Além disso, a coordenadora e gestora consentiram em participar da pesquisa. Na época, a escola contava com 658 alunos distribuídos em salas de Educação Infantil e 1º ao 5º ano. Os alunos são filhos de pais com baixa condição socioeconômica e baixa escolaridade. A coordenadora era graduada em Psicologia e trabalhava na função há 13 anos. As duas professoras do 1º ano (Carolina e Renataⁱⁱⁱ) tinham mais de 10

anos de experiência em educação. Carolina era graduada em Letras e Renata ainda estava terminando o curso de Pedagogia. Carolina ensina há quinze anos, destes, quatro na alfabetização. Renata é a professora mais experiente, lecionando em turmas de alfabetização há doze anos. A professora da sala de leitura tinha 15 anos de experiência em educação e 4 nessa função. Ela era graduada em Pedagogia e tinha pós-graduação em Educação de Educação em Jovens e Adultos.

O projeto de leitura “Uma viagem através da literatura”, desenvolvido por essa escola, tinha como objetivo despertar o prazer de ler nos alunos, mas também envolver professores e comunidade escolar nessa proposta. Descreveremos algumas das atividades:

- a) Sacoleiras literárias – atividade desenvolvida por mães, responsáveis por levar os livros da escola às sextas-feiras e distribuí-los na comunidade;
- b) Alunos contadores – os alunos preparavam uma história em casa para contar para a turma. Os professores também têm um momento de leitura compartilhada, dedicado a contar histórias, diariamente, para as crianças, sem cobrança, simplesmente pelo prazer de ler.
- c) Li e gostei – atividades em que as professoras socializam com as colegas, um livro que leu, indicando-o.

Além dessas atividades, as professoras realizavam atividades em cada bimestre denominadas de “estações”, em que eram desenvolvidos gêneros textuais, tais como: a) Biografias daqui e de lá; b) Contos e causos; c) Coisas do meu sertão; d) Pé de poesia. As autoras do projeto denominaram de “estações” porque para elas a leitura é uma viagem que sugere descontração, liberdade e várias possibilidades de leitura de um mesmo texto, sem submeter os leitores às questões obrigatórias de interpretação e compreensão dos textos lidos.

Para coleta de dados, utilizamos observação, análise de documentos e entrevistas. Foram observadas reuniões do Centro de Estudo (CE) e do Conselho de Classe (COC)^{iv} e as salas de aula das duas turmas do 1º ano do turno da manhã. Essas observações ocorreram no período de onze meses, totalizando 223 horas em 58 dias. Os documentos analisados foram os textos oficiais de orientações aos professores publicados pela SME, tais como: Orientações Curriculares (2010), os sete Cadernos de Apoio Pedagógico do professor de Língua Portuguesa do 1º ano (2009-2010)

Vania Finholdt Angelo LEITE, Lenir Silva ABREU

O inédito-viável na democratização da escola em tempos de privação de direitos.

e Livro de Leitura e Escrita – 1º e 2º anos (2011). As entrevistas foram realizadas com a coordenadora pedagógica e as três professoras. O foco da pesquisa foi a área de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental pelo fato de a escola dar ênfase a essa disciplina. Isso não significa, no entanto, que a escola não trabalhasse com as outras áreas do conhecimento.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS – O INÉDITO-VIÁVEL NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA

Reafirmamos que a política da educação da SME instituiu mudanças na proposta educativa a partir de 2009. A Secretaria definiu as Orientações Curriculares (2010) apontando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e elaborou o Caderno de Apoio Pedagógico – um material que contém as orientações e atividades para serem realizadas pelos professores. Gradualmente, os Cadernos se tornaram uma forma de controle do que era ensinado nas salas de aula, uma vez que foram elaborados de acordo com os conteúdos verificados nas Avaliação Bimestrais unificadas, preparadas pela SME. Além disso, a SME verificava o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE Rio), criado em maio de 2009. O objetivo era aferir o estágio de aprendizagem dos alunos, acompanhar o desempenho dos professores e equipes de cada escola para melhorar a aprendizagem dos alunos. O IDE Rio servia, também, de base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas, pois está vinculado ao Termo de Compromisso de Desempenho Escolar, assumido pelos diretores para melhorar o ensino. Essa é uma característica de uma gestão baseada na cultura da performatividade (BALL, 2004), na qual se procura inculcar a responsabilidade de todos pelo processo de aprendizagem dos alunos e estabelecer uma competição entre as escolas em relação à premiação e ao ranking de colocação no IDE Rio.

Na análise das Orientações Curriculares (2010) e dos Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa, percebemos que a ênfase estava na prática de leitura trabalhada conjuntamente com a apropriação do código alfabético, como pode ser evidenciado no extrato a seguir:

Ressaltamos que o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita: 1. Inicia-se pelas discussões sobre as questões mais amplas que envolvem a estruturação textual. 2. Tem continuidade com a análise dos conteúdos e significados do texto; 3. Em seguida, é feita a análise das unidades menores da

=====

escrita: **letras, sílabas e palavras**. Assim, Professor/a, você estará realizando a análise das relações entre o significado/código e as partes do texto e, também, das relações – grafema/fonema nas palavras, para o aluno perceber que na escrita há várias maneiras de representar um som, mas apenas uma de se grafar a palavra. No entanto, mais que ensinar a juntar letras e sílabas, o importante é trabalhar com a perspectiva do letramento, comentada inicialmente (SME, I Caderno de Apoio Pedagógico, 2010, p. 25, grifo do autor).

Essa sequência didática explicita o caminho a ser seguido pelo professor em sala de aula, quando sugere que se inicie por discussões amplas de estruturação textual, em seguida se faça análise de conteúdo e significados do texto para, depois, fazer a análise das unidades de letras, sílabas e palavras. Os encaminhamentos são direcionados para que o professor trabalhe as relações fonemas/grafema, evidente na seguinte afirmativa, “grafema/fonema nas palavras, para o aluno perceber que na escrita há várias maneiras de representar um som”.

Nessas orientações, identificamos que a Secretaria controla a prática docente descrevendo uma sequência didática a ser seguida pelos educadores da cidade do Rio de Janeiro. É uma proposta que desconsidera as etapas do processo de construção do código alfabético pelas crianças. Em outras palavras, uma criança que está no nível pré-silábico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) ainda não faz distinção entre o sistema de representação do desenho (pictórico) e o da escrita (alfabético). As questões trazidas pela sequência não coincidem com as indagações que a criança faz sobre o sistema de escrita. Isso poderá comprometer o processo de apropriação do código alfabético.

Diante dessa situação-limite, isto é, do controle da SME em relação à sequência didática, os professores da escola pesquisada interpretam/traduzem a política influenciados por fatores específicos dessa como, por exemplo, a experiência desses educadores com uma alfabetização referenciada em Emília Ferreiro e uma coordenadora que apoia os saberes docentes dos professores. Por isso, um dos caminhos trilhados por esses professores foi organizar as aulas de leitura seguindo uma sequência diferente da proposta pela SME. Ação evidente nas observações das aulas do 1º ano, como descritas no extrato a seguir:

Os alunos recebiam a música. Cantavam e acompanhavam com o dedo o texto, fazendo uma leitura de ajuste^v. Em seguida, alguns alunos eram convidados a localizar palavras na música. Nesse momento a professora, geralmente escrevia

a palavra no quadro. Ela desafiava os alunos a dizerem uma palavra que rimasse ou que iniciasse da mesma forma da palavra. Finalmente, os alunos organizavam tirinhas, remontando a música (Diário de Campo, 2011).

Nessa sequência, os alunos são desafiados a pensar sobre a escrita das palavras e não há uma preocupação em trabalhar determinado padrão silábico para escrever outras palavras, como vimos no extrato das orientações do Caderno de Apoio elaborado pela SME. As atividades de leitura propostas pelas professoras proporcionavam que os alunos estabelecessem correspondência entre partes orais e escritas das palavras da música, favorecendo tanto a análise do código escrito como a leitura de ajuste, ou seja, o estabelecimento de relação entre o oral e o escrito, algo que parece óbvio para os leitores, mas que não é uma tarefa simples para quem está no processo de apropriação da leitura e da escrita. A atividade oferece a oportunidade de refletir sobre as características do sistema de escrita, além de acionar estratégias de leitura para os alunos descobrirem o que e onde estão escritas as palavras na música.

Essa forma de organizar o trabalho de Língua Portuguesa, partindo do texto, era incentivada e apoiada pela coordenadora pedagógica, como se pode evidenciar em uma das reuniões do CE, em que ela lembrou algumas intervenções que poderiam ser realizadas pelas professoras a partir de um texto: “Vou lembrar o que já discutimos a respeito do trabalho de alfabetização: a) partir do texto; b) trabalhar um texto e outra atividade de escrita; c) trabalhar o alfabeto e o nome das crianças como referência de escrita” (Diário de Campo, 18 de maio de 2011).

Portanto, a escola e as orientações do Caderno de Apoio Pedagógico da SME partiam do texto para iniciar a sequência didática de leitura. No entanto, o foco do trabalho do Caderno de Apoio Pedagógico eram as famílias silábicas. Isso poderia significar, a princípio, uma situação-limite para a escola, porque a coordenadora e as professoras não alfabetizavam dessa forma. Mas, felizmente, elas não seguiam essas orientações, porque a formação anterior permitiu que elas avaliassem a proposta da SME, identificando que não atendia as necessidades de alfabetização dos seus alunos.

Assim, um dos *inéditos-viáveis* pensados pelas docentes foi organizar atividades de apropriação do código alfabético, utilizando músicas infantis para refletir sobre as palavras desse

portador. As educadoras alfabetizavam os alunos, mantendo os valores defendidos por elas porque havia uma cultura profissional, experiência em alfabetização na perspectiva de Emília Ferreiro e incentivo da coordenadora – fatores que influenciaram na tomada de decisões em relação à sequência didática.

Outro *inédito-viável* na interpretação/tradução da política da SME pelas educadoras dessa escola consistiu no planejamento de atividades de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Nas salas do 1º ano observadas, as professoras iniciavam o trabalho com todos os alunos partindo da discussão a respeito do assunto tratado na música e das características do texto. Na segunda parte da atividade, as professoras solicitavam que os alunos pré-silábicos organizassem o texto por tirinhas. Os silábicos e silábicos alfabéticos organizavam as palavras de dois versos da música.

Dessa forma, a professora oferecia uma atividade adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos (Diário de Campo, 5 e 13 maio de 2011). Embora a professora tenha usado o mesmo texto para desenvolver a atividade, ela possibilitou que os alunos de diferentes níveis de escrita pudessem refletir sobre a língua, por agrupar os que estavam em níveis próximos de desenvolvimento, permitindo a troca de informações e o intercâmbio entre eles.

Outro ponto que vale ressaltar é que a escola tinha o projeto de leitura “Uma viagem através da Literatura”, que se desenvolvia com professores e alunos com o intuito de incentivar a leitura. De acordo com o depoimento da professora Renata, “quando Clara^{vi} e Sofia montaram o projeto, elas colocaram as atividades que vínhamos fazendo. Elas somente sistematizaram o que já existia” (Trecho da entrevista com professora Renata, julho de 2011). Esse projeto ganhou um concurso promovido pela SME em parceria com o Instituto C&A. Sabemos o quanto esse tipo de parceria tem sido criticada, pelo fato de eximir o Estado de suas responsabilidades. Abre-se oportunidade para que o setor privado possa atuar, promovendo um tipo de privatização que delega a responsabilidade pública para uma organização ou entidade privada, diluindo as fronteiras entre os campos sociais e econômicos.

Ball na entrevista com Rosa (2013, p.461), aponta que há uma expansão da participação do setor privado na educação pública na fase de pós-neoliberalismo. “O Estado faz o papel de “parteiro” (*midwife*), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos”. O

Vania Finholdt Angelo LEITE, Lenir Silva ABREU
O inédito-viável na democratização da escola em tempos de privação de direitos.

autor afirma que essas mudanças são efeitos do processo de mercantilização da educação, da “transformação da educação em mercadoria que pode ser vendida e comprada” (*ibidem*, p. 463).

Se, por um lado, a parceria da escola pública com setores privados promove um tipo de privatização; por outro lado, para essa escola, diante dessa situação, o *inédito-viável* foi aproveitar o valor do prêmio para reformar a sala de leitura da escola aumentando o acervo de livros e contar com assessores da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNILIJ) para trabalhar a formação continuada na escola. A coordenadora Sofia e os assessores da FNILIJ planejaram as formações conjuntamente, pensaram em atividades que se aproximassem da proposta de educação da escola e agregassem mais conhecimentos em relação ao prazer de ler. Assim, elas puderam ultrapassar as questões de mercantilização envolvidas na parceria com setores privados, encontrando saídas para manter os valores defendidos pela escola.

Em uma das reuniões, uma avaliação das professoras resume os resultados dessa formação. O relato de uma professora, após o estudo de incentivo à leitura, foi o seguinte: “por trás de toda sutileza, fragilidade de uma poesia, há uma força capaz de descobri-la” (Diário de Campo, outubro 2010). Embora nem todas as professoras tenham demonstrado essa sensibilidade, essa avaliação nos possibilita inferir que ao desenvolver esse projeto a escola possibilitou também que as professoras se descobrissem por meio da leitura.

Ao discutir a importância da poesia na constituição da subjetividade e fazendo uma intertextualidade com um trecho de poema de Ferreira Gullar, “a poesia quando chega não respeita nada”, Santa Rosa (2016, p. 29) descreve uma experiência que viveu em um ensaio de poesia:

[...] Não segui o ‘de sempre’. A voz foi diminuindo de altura, os braços desceram, minhas mãos se juntaram sobre o peito, parei e, com a cabeça baixa, murmurei, a poesia quando chega não respeita nada. Apertei mais fortemente as mãos sobre o peito, repeti a escuta do verso e cheguei em mim e percebi que estava aberta a porta da casa para D. Poesia (SANTA ROSA, 2016, p. 29).

A formação do leitor ocorre de forma diferenciada para cada um, pois cada pessoa se apropria dos conhecimentos do mundo de uma forma diferente. Os encontros de formação entre os assessores, a coordenadora e a professora da sala de leitura proporcionaram que se abordassem

diferentes questões em relação à leitura e à formação do leitor. Não era apenas discussão teórica. As professoras tiveram oportunidade de se colocarem no papel de aprendizes e vivenciar práticas pedagógicas de como trabalhar a leitura com os seus estudantes. Os assessores compartilhavam *com* elas suas leituras preferidas encantando-as com a paixão que eles também tinham pelos livros.

Em outras palavras, o discurso dos formadores era carregado de significados, pois eles ensinaram utilizando sua própria experiência como exemplo, isto é, lendo para os professores e comentando a respeito de um autor e/ou história. Ouvir alguém contar com entusiasmo sobre um determinado livro pode motivar e despertar o interesse de outros autores. Ter leitores como referência é fundamental na formação de novos leitores.

A formação continuada desenvolvida por essa escola vai contra as Orientações Curriculares da SME porque elas enfatizavam os conteúdos que poderiam ser averiguados nas Avaliações Padronizadas, enquanto a escola buscava trabalhar e incentivar o encantamento pela leitura nos professores e alunos. A leitura literária nas formações desenvolvidas nessa escola proporcionou aos educadores uma convivência com a diversidade de representações sobre a condição humana. Segundo Queirós e Abreu (2012, p. 58), para desenvolver “um trabalho de arte, é preciso invenção, interpretação e liberdade; isto é uma coisa que é própria da criança. Então, há uma proximidade muito grande entre a criança e a arte”.

Com o projeto “Uma viagem através da literatura”, a escola estimulava a imaginação, a fantasia, a liberdade de invenção e reinvenção— como nos apontam os autores já citados. Esse estímulo era essencial para que a coordenadora e as professoras encontrassem explicações alternativas, levantassem dúvidas, pensassem de forma diferente por meio do mundo literário. Ao colocar a política da SME em prática, as educadoras não desistiram de realizar o trabalho em que acreditavam, mesmo diante da pressão para alcançar metas definidas pelo IDE Rio e cumprir o programa a ser verificado nas Avaliações Padronizadas. Isso fica evidente no depoimento da coordenadora, quando expressou seus sentimentos em relação à nova política educativa da SME: “Eu não sabia o que ia acontecer. Eu quis me proteger de tudo. O projeto foi a minha válvula de escape” (Diário de Campo, 4 novembro de 2010).

Manter o projeto de leitura desenvolvido anteriormente à política educativa de 2009 foi a forma de ultrapassar as imposições enfrentadas pela escola. A coordenadora e as professoras

Vania Finholdt Angelo LEITE, Lenir Silva ABREU

O inédito-viável na democratização da escola em tempos de privação de direitos.

mantiveram controle e autonomia de suas ações por meio do projeto de leitura, planejando suas etapas e o produto final.

Outra situação a ser ultrapassada por essas educadoras se refere às Avaliações Padronizadas. A partir de 2011, as orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico passaram a ser elaboradas de acordo com os conteúdos de Matemática e leitura informativa averiguados nessas avaliações. Ravitch (2011, p. 252) aponta que “o que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente”. Para Ravitch (2011), ao investir somente nos conteúdos de Matemática e leitura (informativa) poderemos perder o espírito de inovação e investigação que é essencial para nossa sociedade.

Essa vinculação das orientações com as Avaliações Padronizadas provocou tensão no trabalho da escola, uma vez que o resultado das avaliações estava atrelado ao IDE Rio. Observamos que devido a essa preocupação, a coordenadora passou a abordar nas reuniões do Centro de Estudo a questão do foco e das necessidades dos alunos, como por exemplo, “focar nas necessidades dos alunos; [...] ter meta para o 4º bimestre” (Diário de Campo, 6 e 7 outubro de 2010). Se, por um lado, havia essa influência; por outro lado, a forma encontrada pela coordenadora e pelas professoras para lidar com essa pressão foi manter a cultura e os valores defendidos pela escola por meio do projeto de leitura e da alfabetização na perspectiva mencionada anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia de Freire gira em torno da discussão da humanização do homem, o que em alguns momentos ele trata como ‘ser mais^{vii}’. Esse conceito está relacionado com a ideia de incompletude que é abordada em diversos momentos por Freire. O ser humano é visto como capaz de superar-se. Isso significa *ser* humano, um *ser* em projeto, um vir a ser em aberto a novas aprendizagens e transformações. Para conquistar o ‘ser mais’ é preciso assumir a utopia, o sonho, a esperança. Mas isso não quer dizer cruzar os braços e esperar que as coisas mudem por

=====

si mesmas. Conforme já enfatizamos anteriormente, a mudança ocorre pela práxis – reflexão e ação. Para que haja reflexão é necessário conhecimento teórico, por isso a educação não pode ser privilégio de poucos. As mudanças são ocasionadas pela revolução, que exige conhecimento teórico da revolução, portanto da Ciência, que como sabemos deve ser ensinada na escola.

Nessa perspectiva, o conhecimento teórico e o conhecimento do contexto em que vivemos – seja o nosso entorno ou as questões políticas e econômicas que afetam diretamente o nosso modo de vida, o nosso fazer cotidiano –, são imprescindíveis para que possamos *ser mais*. Essas questões afetam o nosso trabalho e, na maioria das vezes, impõem o que nem sempre somos capazes, exigindo de nós a padronização, numa sociedade de consumo em que as regras são ditadas pela lógica capitalista.

Assim, a política educativa da SME Rio, pautada pelo novo gerencialismo e pela performatividade, buscou ajustar a educação à lógica da produtividade e competitividade entre as escolas e entre os colegas na mesma unidade. A pressão que a coordenadora e as professoras sofriam diante de ter que alcançar uma meta estabelecida pela Secretaria, ter que trabalhar com o Caderno de Apoio Pedagógico e realizar as Avaliações Bimestrais Padronizadas, dentre outras atividades, começou a afetar o trabalho dessas profissionais.

Diante dessas situações-limites, ao invés de cruzar os braços, a coordenadora e as professoras traduziram a política a partir dos valores defendidos pelo projeto da escola. Um desses valores era despertar nas crianças o prazer pela leitura. Elas continuaram desenvolvendo o projeto de leitura porque estavam envolvidas e também aprendendo com a poesia e a literatura, garantido assim um espaço para exercitar sua autonomia, manter a liberdade de pensar e refletir sobre as ideologias impostas e seus próprios conflitos pessoais. As palavras do nosso grande poeta Manoel de Barros iluminam esses argumentos e coadunam as ideias de Paulo Freire:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

A afirmativa de que as professoras traduziram a política fica evidente na fala da coordenadora, citada anteriormente, quando se referiu à sua decisão acerca da política educativa da SME Rio. Além de se “proteger de tudo”, talvez possamos tomar emprestadas as palavras de Barros e ousar pensar que ela gostaria mesmo era de dizer: “não aguento ser apenas um sujeito que abre portas...”. Como se sabe, não é fácil colocar palavras nos sentimentos quando os estamos vivenciando, sem tomar a devida distância. Daí que entra o poder da literatura: colocar palavras nos sentimentos que muitas vezes não conseguimos discernir e nominar.

O projeto de leitura proporcionou que as professoras mergulhassem na literatura. Foi uma forma de uni-las em torno de um objetivo comum, ao mesmo tempo em que as leituras literárias puderam aproximá-las do sonho, da utopia – e por que não? – do mundo da fantasia, possibilitando que elas vissem beleza em meio à aridez imposta pelas políticas da SME. Para Santa Rosa (2016), o pensamento-fantasia é o que nos mantém vivos e criativos. “O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas” (FREIRE, 2006, p. 98).

Segundo Bartolomeu Campos de Queiros, “a gente só fantasia o que não temos. Não fantasiemos o que temos. Então, a literatura é feita de falta. O que escrevo é o que me falta. É isso que a literatura faz. A literatura é o lugar da falta” (QUEIRÓS, 2011, s/p). Além disso, a literatura dá oportunidade ao leitor de entrar em contato com diferentes temas de forma que possa elaborá-los e compreendê-los. Por meio do projeto de leitura, as professoras puderam reafirmar o que consideravam ser importante para a escola em relação ao ato de ensinar, não deixando que suas subjetividades fossem alteradas completamente pela visão gerencialista e da cultura da performatividade.

Diante do que foi exposto até aqui, convictas de que só por meio do conhecimento é possível refletir e agir para transformar a realidade, enfatizamos que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, devem atuar na perspectiva de desenvolver e estimular a percepção crítica, por meio do conhecimento, contribuindo para que, ao assumirem a função, os docentes sejam capazes de compreender a realidade e necessidade dos estudantes.

A formação continuada da escola analisada buscava contribuir para formar professores que fossem capazes de vislumbrar *inéditos-viáveis* na árdua função de ser educador em tempos de

=====

crise e perdas de direitos. Incentivar a cooperação, o trabalho em grupo e ter oportunidade de participar de um processo formativo proporcionado pela conquista do prêmio foi imprescindível para que as professoras lidassem com a opressão sem sucumbirem a ela. Conforme afirma Freire (1999, p.126):

É preciso lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor (FREIRE, 1999, p.126).

Essa escola não deixou de lutar pelo direito de atuar como educadora diante da padronização imposta pela Secretaria e da pressão das metas a serem cumpridas. Isso foi possível, porque: *a)* as educadoras constituíam um coletivo comprometido com os projetos desenvolvidos na escola, principalmente o projeto de leitura; *b)* a cultura da escola incentivava a autonomia dos professores e valorizava as atividades literárias; *c)* a coordenadora dividia suas atribuições com outros educadores, com a professora da sala de leitura e com os assessores da FNILJ. Assim, a coordenadora tinha uma atuação coletiva na forma de exercer a sua função e isso fortalecia o grupo e os objetivos defendidos por todos.

Concluimos que “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre um processo, é sempre devir, passa pelas rupturas das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc.” (FREIRE, 2006, p. 99). Processos pontuais de formação podem mobilizar e animar o grupo de professores. Porém, se não houver um acompanhamento sistemático, continuado, um espaço real de escuta para que as professoras possam expressar suas dúvidas e inseguranças sem retaliações ou críticas negativas, o trabalho não prospera. Por isso é importante que haja políticas públicas voltadas para o processo de formação que considere a autonomia do professor. Plano de carreira e valorização profissional também são fundamentais para melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, LENIR SILVA. “**Aprender para ensinar e ensinar para que os alunos aprendam**”: um estudo de caso sobre a formação de professores do Ensino Fundamental I para ensinar Ciências Naturais. Tese (Doutorado em Ensino Filosofia e História das Ciências), Departamento de Física, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Oxon, England, Routledge, 2012.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

EDITORIAL. Campinas. Tempos de desconstrução e resistência. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 136, jul.-set., 2016 (p.591-597).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. IN: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5. ed. São Paulo Cortez, 2000.

LEITE, Vania Finholdt Angelo Leite. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino**

=====

fundamental no município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2012.

LOUGHRAN, John. Science teacher as learner. In: ABELL, S. K.; LEDERMAN, N. G. **Handbook of research on science education.** Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey – London. 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação.** v.18, n.53, p.457- 466, abr-jun, 2013.

SANTA ROSA, Maria de Fátima. Perdidos e achados entre a escuta poética e a psicoterapia. Monografia. Instituto de Psicologia Analítica da Bahia (IPABAHIA). Salvador. BA. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagens histórica e situação atual. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 34, n.124, p.743-760, jul/set, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação:** Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

_____. I Caderno de Apoio Pedagógico – 1º ano. Rio de Janeiro, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; ABREU, Júlio (Org). **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Depoimento. 7 junho 2011. Curitiba: **Jornal Rascunho.** Disponível em: <<http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>> Acesso em: 10 jul. 2017.

Notas

ⁱ Atos limites – são ações realizadas pelos homens para romper com as situações-limites.

ⁱⁱ Percebido e destacado – perceber a situação-limite – requer tomar distância do que lhe incomoda, objetivá-la e entendê-la em profundidade na sua essência, “destacado do que está aí e que pode ser visto como um problema”.

ⁱⁱⁱ Os nomes de Carolina e Renata são fictícios para preservar o anonimato das professoras.

^{iv} O Centro de Estudo e o Conselho de Classe são momentos de formação continuada na escola. Diretora, coordenadora e professores podem discutir sobre diferentes tipos de temas de acordo com a demanda do grupo. No caso dessa escola, eles discutiram sobre o prazer de ler, alfabetização e avaliação.

^v Leitura de ajuste – ler a música ou um texto apontando as palavras com o dedo. Cabe ao professor observar se os alunos estão apontando para a palavra correspondente ao que está sendo cantado.

^{vi} Clara e Sofia – eram: a professora da sala de leitura e a coordenadora da escola, respectivamente.

^{vii} *Ser mais* – significa dizer que o ser humano se move no tempo e no espaço para constituir, permanentemente, a sua humanização. Essa condição de humanização dos seres humanos num pensamento de devir, que é sua vocação ontológica, exige do sujeito um compromisso para intervir no mundo de forma que essa interferência seja construtora de humanização. É nesse sentido que abordamos conceito. No entanto, sabemos que o leitor poderá se aprofundar ainda nas obras de Freire.

Artigo recebido em 30/09/2017.

Aceito para publicação em 23/11/2017.

=====