

## FORMAÇÃO DOCENTE INSTITUINTE: O FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Carmen Sanches Sampaio<sup>75</sup>

Tiago Ribeiro<sup>76</sup>

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais<sup>77</sup>

### Resumo

A partir da experiência do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*, o qual congrega professoras/es em torno de questões sobre a prática alfabetizadora, discutimos o desafio de um processo de formação centrado na dialogicidade como alternativa a modelos formativos que tendem a hierarquizar professores da escola básica e da universidade, vistos como aqueles que aplicam e aqueles que produzem conhecimentos, respectivamente. Defendemos a sala de aula como espaço privilegiado para a criação e a atualização de saberes e conhecimentos pedagógicos e da construção de uma alfabetização como possibilidade de ser, estar e experimentar o mundo de modo outro. Buscamos, portanto, socializar ações vividas e refletidas em espaços de formação docente instituintes, reafirmando a escola em sua potência.

**Palavras-chave:** Formação docente; fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE); alfabetização; narrativas.

### Resumen

Desde la experiencia del *Fórum de Alfabetización, Leitura e Escrita*, lo cual reúne a maestras/os en torno a temas relacionados con la práctica alfabetizadora, hablamos sobre el desafío de una formación centrada en el diálogo como alternativa a los modelos formativos que tienden establecer una jerarquía entre profesores de la escuela básica y de la universidad, como aplicadores y como productores de conocimientos, respectivamente. Defendemos el cotidiano escolar como espacio de creación de saberes y conocimientos pedagógicos y de construcción de una alfabetización como posibilidad de ser, estar y experimentar el mundo de modo otro. Intentamos, por lo tanto, socializar acciones vividas y reflexionadas en espacios formativos docentes instituintes, reafirmando la potencialidad de la escuela.

**Palabras-clave:** Formación docente; FALE; alfabetización; narrativas.

em Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). E-mail: [carmensanches.unirio@gmail.com](mailto:carmensanches.unirio@gmail.com)

<sup>76</sup>Mestre em Educação pela UNIRIO. Professor Alfabetizador do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp/ISERJ). Integrante da Rede Formad. E-mail: [trsunirio@gmail.com](mailto:trsunirio@gmail.com)

<sup>77</sup>Doutora em Educação pela UNICAMP. Profa do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ-FFP. Coordenadora da Rede Formad. E-mail: [jacquelinemorais@hotmail.com](mailto:jacquelinemorais@hotmail.com)

## Introdução: De onde falamos

No final do ano de 2010 era criada, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a *Rede do Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad), cuja gênese esteve atrelada à participação de professoras alfabetizadoras ligadas à escola básica e investigadores/as ligados/as à universidade no *VI Encuentro Iberoamericano de Maestros e Maestras que Hacen Investigación desde la Escuela*, em Córdoba, Argentina, no ano de 2011. O encontro, que ocorre a cada três anos, tem como mote a socialização de práticas e experiências pedagógicas e é uma ação da *Red Iberoamericana de Maestros Y Maestras que Hacen Investigación y Innovación desde la Escuela*, na luta pelo entendimento da escola como lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, e não como sinônimo de reprodução, de impossibilidade.

Os *Encuentros Iberoamericanos* são *espaçostempos* privilegiados de circulação e partilha de experiências potentes, já que nos convidam a enxergar a esperança onde ela não é autorizada – ideia tão belamente colocada por Célia Linhares, em sua participação no encontro da ANFOPE, em 2012, que aconteceu na UERJ. Nesses encontros *Iberoamericanos*, professoras e professores – quer da escola básica e/ou da universidade – falam de uma escola da possibilidade, da criação, da inventividade. Escola na qual encontramos janelas abertas para a (re)criação/ problematização do mundo e de cada um de nós.

É nessa atmosfera e conectada aos desafios cotidianos que vive a escola que é criada a *Rede Formad*, da qual fazem parte diferentes grupos e instituições educativas do Rio de Janeiro, São Paulo<sup>78</sup>, Minas Gerais e Pernambuco. Como uma das ações da Rede, temos os encontros do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE<sup>79</sup>). Estes

---

<sup>78</sup>Para mais informações sobre a Rede Formad, basta acessar o site: [HTTPS://sites.google.com/site/redeformad/home](https://sites.google.com/site/redeformad/home)

<sup>79</sup>Encontros que começaram a contecer em virtude do Projeto *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, conhecido como *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE) e, hoje, se apresenta como uma ação político-formativa da Rede Formad. Em função do FALE, acontecem encontros em quatro cidades distintas: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Campinas e Angra dos Reis; encontros nos quais professores da escola básica e da universidade narram e (com)partilham suas práticas com o público, que também tem participação assegurada na conversa, por meio de questões, colocações etc.

encontros acontecem desde o ano de 2007, inicialmente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e, posteriormente, em outras instituições e/ou cidades. Anteriores à criação da *Rede Formad*, os encontros do FALE nos dá pistas de que, mesmo antes da referida criação, já vínhamos nos desafiando a viver uma formação docente tendo como princípios o diálogo, a cooperação e a partilha de experiências e pontos de vistas.

Desse desafio resulta que, no final de 2011, o FALE, na cidade do Rio de Janeiro, aconteceu no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), selando uma parceria entre universidade e escola básica, pressuposto que alimenta nossas ações neste projeto. Em 2012, além do FALE no Rio e em São Gonçalo (UNIRIO/ISERJ e UERJ-FFP, respectivamente), aconteceu o primeiro encontro do fórum em Campinas, na Faculdade de Educação da Unicamp. Em 2013, o FALE passou a acontecer também na cidade de Angra dos Reis, consolidando-o como uma ação regional da Rede Formad.

Sentimo-nos impelidos a falar do FALE porque, embora desde a década de 1980 a discussão acerca da formação docente, na perspectiva do/a professor/a reflexivo/a (NÓVOA, 1992), (ALARCÃO, 2003), (CONTRERAS, 2002), (SCHÖN 1983), (ZEICHNER, 2008) e do/a professor/a pesquisador/a (ESTEBAN; ZACCUR, 2008), (FREIRE, 1996), (GERALDI; DARIO; PEREIRA, 1998) venha se desenvolvendo e consolidando, as transformações e deslocamentos presentes em discursos e textos oficiais ainda não atingiram, de modo substantivo, as práticas e políticas de formação. De acordo com Zeichner (2008), *a abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula* (p. 28).

Em termos gerais, a formação docente vem sendo pensada em termos de “reciclagem” ou de “atualização”, de forma que aquele a quem ela se dirige é previamente tomado, nesta perspectiva, como *incapaz* ou atrasado. Só faz sentido pensar em “capacitar” aquele previamente tomado como incapaz, ou “atualizar” aquele previamente compreendido como desatualizado. Tal modo de pensar está inapelavelmente articulado a um paradigma de conhecimento o qual sustenta uma lógica muito antiga, a qual ganha mais força e hegemonia com a supremacia da ciência moderna e a consolidação da modernidade como “projeto” cultural dominante no

ocidente, embora não nasça com ela. Qual seja: a lógica da transmissão, numa concepção freireana (FREIRE, 1996), ou *ordem da explicação*, no dizer de Rancière (2011).

Tal ordem, defende Rancière, está assente no pressuposto da desigualdade das inteligências: porque um sabe mais do que outro, ou sabe o que o outro não sabe nem pode saber por si mesmo, justificasse uma “transferência” do conhecimento de um para outro. Trata-se, portanto, da pressuposição da ignorância do sujeito, de sua incapacidade de descoberta e, portanto, da necessidade de outro que o guie.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2011, p. 23-24).

A ordem da explicação, ainda que presente, em certa medida, desde a Grécia antiga, vai ser potencializada na/com a modernidade (como projeto político-cultural de mundo), pois atende ao projeto da semiótica capitalística no tocante à produção de subjetividades subalternas, numa escala imaginária produtora de falsas hierarquias e dicotomias. Está em sintonia com a *política da colonialidade* (MIGNOLO, 2010), forma de dominação e subalternização do ser e do saber, como herança de uma matriz social colonial. Não é à toa que, na díade pensar/fazer, o fazer será traduzido como atividade inferior: eram os colonizados, os povos tornados escravos quem cumpriam estas atividades.

Retextualizada para o contexto educativo, consoante à lógica da colonialidade, produzir-se-á uma separação entre os que pensam e produzem os

conhecimentos educativos e os que os colocam em prática, no dia-a-dia da escola. Separação, portanto, que atende à tradicional divisão do trabalho – pensar x fazer – na qual, social e historicamente, como sinalizado, esta última dimensão foi sendo forjada como hierarquicamente menos importante. Nas palavras de Suárez (2007):

A divisão entre os que produzem o conhecimento educativo válido e os que fazem o ensino nas escolas responde, além disso, a interesses de poder específicos amparados em políticas e reformas educativas tecnocráticas, está historicamente construída, e não é meramente técnica, mas também, sobretudo, social (SUÁREZ, 2007, p 78).<sup>80</sup>

*Mas também, sobretudo, social...* Com estas palavras, Suárez denuncia o caráter temporal dessa verdade construída acerca da formação, acerca do fazer pedagógico. Haverá separação entre o fazer e o pensar? Tal separação seria natural? Essas perguntas iniciais vêm sendo matriciais em nossas reflexões, no FALE. O que significa ser professor/a pesquisador/a da própria prática? Que conexões e desencaixes tal assunção revela em relação à abordagem dominante de formação, da qual falam Zeichner (2008) e Suárez (2007)?

Pensamos e apostamos na prática como ponto de partida e chegada de nossas reflexões. Todavia, não como uma possível “racionalidade prática” (CHAMON, 2011) em lugar de uma dita “racionalidade técnica” (SHÖN, 1983). A prática como ponto de partida e chegada não prescinde de uma reflexão filosófica que alimente e implica uma problematização e questionamento constantes da prática mesma.

Assim, insistimos que prática e teoria são dimensões constitutivas de um mesmo processo reflexivo, e corroboramos as palavras de Paulo Freire (1996), para quem inexistente prática destituída de teoria e, da mesma maneira, teoria que não dialogue diretamente com uma determinada prática. O desafio, portanto, é buscar construir e/ou dialogar teoria e prática, de modo que se afinem aos nossos princípios e pressupostos. Isso, porém, não conseguimos sozinhos... Precisamos do outro, com seu

---

<sup>80</sup>Tradução nossa.

*excedente de visão* com seu olhar que transborda e consegue ver além ou diferentemente do meu, porque lançado desde outro lugar.

Então, movidos pela crença de, no coletivo, podermos ampliar maneiras de ver e (re)criar/significar saberes e fazeres cotidianamente vividos/praticados, temos no FALE (e na Rede Formad), nos desafiado a pensar propostas/percursos de formação e prática pedagógica que se afastem de modelos pré-estabelecidos e hierarquizantes e ajudem a pensar numa alfabetização outra. Todavia, como se construir e (tentar) garantir percursos e experiências formativas múltiplas e compartilhadas? Experiências de formação e trabalho docente que (re)conheçam e valorizem o que professores/as pensam e praticam em seus cotidianos? É a partir desses interrogantes que falamos, não para encerrar questões, mas para movimentar o pensar. Não para meramente responder, mas para convidar à conversa...

### **Outro formar(se) para outro ensinar? Experiências formativas no diálogo com a prática**

Formamo-nos homens e mulheres, humanos, mergulhados na linguagem e pela interação possibilitada por ela, como nos salienta Vygotsky (1994). Agimos no e sobre o mundo. Através da linguagem, o humano se constitui como tal e constrói o mundo, ao ser por ele construído.

E é através da conversa, uma das múltiplas formas de produção da linguagem, que temos apostado como possibilidade de compartilhamento de conhecimento. Redes de conversações, *aprendizagem* *em* *sino* e formação docentes. Narrar e narrar-se como processo formativo... Versar com.

De acordo com Connelly e Clandinin (2008), somos seres contadores de histórias, vivemos vidas relatadas. Aliás, Ricoeur (2010) corrobora tal perspectiva quando salienta organizarmos a vida e o tempo de modo narrativo. Dessa maneira, a narrativa seria constitutiva do humano, o modo como interagimos com os demais: em casa, na rua, no trabalho. Estamos todo o tempo narrando ou narrando-nos e, ao fazê-

lo, lançamos mão de vivências significativas, aquelas capazes de nos atravessar, de marcar: experiências (LARROSA, 2002).

Por essa razão, no nosso ponto de vista, um projeto e/ou experiência de formação docente precisa garantir tempos e espaços para a interlocução entre professores/as, da escola básica e universidade; compartilhamento de experiências e práticas; reflexão e discussão, sempre coletiva. Sendo assim, a assunção da *investigação narrativa* metodologia e “objeto” de investigação (CONNELLY; CLANDININ, 2008), isto é, como movimento narrativo e metarreflexivo. A narrativa como opção e possibilidade de produção de conhecimento, uma vez que somos seres que vivemos vidas relatadas (*Idem*). Ao narrar, narrar-se, dar-se a ler, partilhar saberes, fazeres e ainda não saberes.

Nesse sentido, indagar e pronunciar o mundo, para nós, tem significado desconfiar de seu estar sendo, ponderar que a história não é um *ad infinitum*, porém uma construção social perpassada por muitos fios, por teias que precisam começar a ser destecidas no miúdo; construção social que precisa ser problematizada, desnaturalizada. Ação plural, porque realizadas por serem humanos, sujeitos que, por natureza de sua própria gênese, são polifônicos, habitados por muitos outros que, misturados, (trans)formam o “eu” em um nós.

Compromissados com a construção de uma alfabetização outra, temos, no FALE e na Rede Formad, apostado na possibilidade de diálogo entre universidade e escola básica, na tentativa de conferir horizontalidade às nossas relações. Por isso, não são os/as professores/as da academia ou os/as pesquisadores/as que falam para as/os professoras/es da escola básica. Somos todos/as nós, professores/as e pesquisadores/as, da universidade e da escola, que falamos com, dizemos de nossas práticas, pesquisas, saberes e ainda não saberes... nossas ignorâncias (sempre relativas) e conhecimentos.

O percurso que vimos trilhando tem nos ensinado a praticar uma formação que não se desconecta da pesquisa. Por isso, investigação e formação formam um binômio, para nós, indissociável, motivo pelo qual vimos chamando o processo vivido de *investigaçãoformação* (SAMPAIO; RIBIERO, no prelo). *Investigaçãoformação* que

tem como alimento de reflexão o vivido dentro/fora da escola e suas conexões socioculturais; movimento que angaria novos e outros sentidos, em outras redes que os sujeitos vão tecendo em seus cotidianos: na escola, em casa, na rua, no curso de formação “inicial” (que para nós é certificação inicial)...

Os encontros do FALE contam, em média, com 120 participantes<sup>81</sup>, já tendo chegado a contar com uma presença de mais de 300 pessoas no FALE/UNIRIO e mais de 400, no FALE/UNICAMP e FALE/ Angra dos Reis. Não há inscrições prévias, e os encontros são abertos e gratuitos... A única condição para participar é o desejo em pensar e conversar sobre o fazer cotidiano, coletivamente.

Todavia, o fato de não haver possibilidade de controle dos/nos encontros não implica no abandono das apostas. Apostamos, constantemente, que o narrar e compartilhar a prática é importante no processo de (re)pensá-la e transformá-la. Trata-se de uma experiência formativa não apenas para quem narra, porém também para quem ouve: estranhamo-nos na narrativa do outro, nos incomodamos, por reconhecimento ou distanciamento, mas somos, muitas vezes, atravessados. O encontro como abertura para o impensado. A provocação a que possamos nos colocar no lugar de pensar o pensamento.

Não à toa, a interação com outros é muito importante no processo de formar-se. Abaixo, em sua narrativa, a professora Ana Paula Venâncio reafirma o lugar privilegiado que esses outros tiveram no seu movimento de se tornar melhor professora no exercício da prática:

Fui trabalhar, repeti aquilo que eu aprendi. Porque foi o que eu vivi e aprendi. Eu não nego que eu repeti sim. Fiz algumas crianças sofrer? Fiz. Por algum tempo fiz sim. Até poder compartilhar com outras pessoas, em outros lugares, aquilo que me incomodava. Que sempre me incomodou. Mas eu não sabia fazer de um outro jeito. Mas eu busquei. Fui buscando... Fui encontrando parceiros, professores, pessoas com quem eu compartilhei e com quem eu pude aprender. E

---

<sup>81</sup>Referimo-nos ao encontro do FALE/UNIRIO, dos quais temos as transcrições de todos os encontros, assim como fotografias e informações sobre os participantes. Cada FALE (UNIRIO; UERJ/FFP; UNICAMP e Angra dos Reis) tem suas especificidades: no FALE/UNIRIO, grande parte dos participantes é formada por professores de diferentes redes municipais de educação, como Barra do Piraí, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Petrópolis, Três Rios, etc. Em São Gonçalo, grande parte do público é composta de estudantes do curso de Pedagogia da própria UERJ/FFP e, no FALE/UNICAMP, a quantidade de professoras e professores da rede municipal de ensino da cidade é substancial.



ampliar um pouco mais aquilo que eu já conhecia, aprofundar... E continuo fazendo esse movimento. (VENÂNCIO, XVII FALE, 2009).

Com os outros podemos ampliar, partilhar, aprender. Outros parceiros, companheiros. Outros a quem experienciar a prática também oferece incômodo, desconforto, suspeita de que algo poderia ser diferente. Essa dinâmica de diálogo, de pensar sobre a atuação pedagógica, de narrar(-se) é formação. O narrar a própria prática, para revisitá-la e (re)significá-la se inscreve, nesse sentido, como *a travessia entre o vivido e o que se conta dele, entendido como uma forma de inscrição, transpõe o campo individual e anuncia indícios de uma modificação universal* (LEAL, 2009, p.15).

Mas, se acreditamos ser o processo formativo potencializado pela interação, pelo diálogo, pela indagação, como podemos, muitas vezes, tolher alunos e alunas de serem autores de sua aprendizagem? Por que contribuímos para uma pedagogia do silêncio, impossibilitando dinâmicas múltiplas de leitura, escrita e produções de saberes? Por que percorremos uma (equivocada) homogeneidade de tempo e aprendizagens? Talvez seja preciso repensar o que temos e tem sido feito em salas de aula, almejando-se que crianças, com múltiplos movimentos e dinâmicas de *aprenderensinar*, possam se apropriar da língua de uma maneira outra.

Essa é uma questão que pulula no FALE. Não apenas viver modos outros de formar-se, mas pensar modos outros de *aprenderensinar* a linguagem escrita. Se defendemos uma relação mais horizontal no tocante à formação docente, como não fazê-lo em relação à formação das crianças? Assim, a experienciação de outro formar precisa se articular à discussão de outro ensinar – desafio constante da formação docente: o que temos praticado em nossas salas de aula? Nosso processo formativo tem possibilitado indagar a prática? Repensá-la? Que discussões vêm trazendo o FALE?

### **Alfabetização e formação docente como experiência: uma prática instituinte**

Nossas discussões e reflexões apontam para a defesa de um processo de *aprenderensinar* como prática horizontal, na qual professoras e crianças sejam compreendidas como sujeitos produtores de saberes, atores/as e autores/as da

aprendizagem. Nesse sentido, nos desafiamos, no FALE e em outros *espaçostempos* de formação do qual fazemos parte, a pensar uma alfabetização para além da codificação/decodificação, portanto, pautada na leitura da *palavramundo* freireana (FREIRE, 1996). Uma alfabetização que possibilite a construção de novas perguntas, a ressignificação de novas/velhas práticas, a ampliação de saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001), enfim, uma prática alfabetizadora em cujo bojo esteja o reconhecimento e a validação da importância do papel do outro no processo de *aprendizagemensino*.

Assim, trazemos algumas narrativas docentes produzidas no FALE, porque nos dão pistas de como se consolida uma abordagem dialógica do movimento de aprender a ler e escrever. Nesse sentido, a afirmação do professor alfabetizador José Ricardo aponta para um entendimento mais amplo da aprendizagem da leitura e da escrita, não se limitando à codificação/ decodificação:

O que eu acredito que seja o meu trabalho? Ampliar os horizontes de possibilidades de meus alunos para, através da escrita, permitir-lhes atuar no mundo de uma maneira mais crítica e consciente. Trazer o mundo escrito para dentro da escola e ambientar estes alunos com a construção e utilização de textos reais (SANTIAGO, J. R., 2009, XVII FALE).

A fala desse professor alfabetizador nos aponta uma possível reflexão da própria prática e do próprio processo formativo pelo qual ele vem passando, ao longo da vida, à medida que denuncia uma preocupação do professor em ressignificá-la, atribuindo-lhe sentido para si e para seus alunos. Como horizonte possível para a realização de práticas mais significativas e dialógicas, o próprio José Ricardo acrescenta:

Se eu quero um indivíduo que saiba atuar no mundo de uma maneira diferenciada, lendo e pensando a respeito do que lê, escrevendo e pensando a respeito do que escreve, tenho que dar a chance dessas crianças lerem e escreverem. Mesmo que elas ainda não leiam e escrevam de acordo com a norma culta, mas é esse processo de escrita, e é nesse processo de escrita, que a gente vai criando com a criança uma outra relação com a escrita e com a leitura. Quando a gente traz o planejamento, por exemplo, a gente dá a essas crianças

mais do que a possibilidade de escrever, a gente possibilita que elas pensem a respeito desse dia. Olha só, o que é que a gente vai fazer agora? O que nós vamos fazer depois? Vamos colocar isso antes, vamos colocar depois? Faz as crianças pensarem na maneira como elas vão escrever, que é uma maneira muito diferente da maneira que eu aprendi a escrever e a ler (SANTIAGO, J. R., 2009, XXII FALE).

Ao defender a aprendizagem da leitura e da escrita por meio do uso significativo destas, José Ricardo valoriza a experiência como possibilitadora de conhecimento, em detrimento da cópia, repetição e memorização. Mais que isso, inscreve a prática pedagógica como uma ação (com)partilhada, por meio da qual se instiga alunos e alunas a perguntarem, a se questionarem diante do mundo, expressando uma concepção outra de *aprenderensinar*.

Esse movimento que vai inscrevendo o processo alfabetizador como experiência é também o que perseguimos no FALE, como formação. Uma formação docente pensada na, a partir da e com a experiência (LINHARES; LEAL, 2002), compreendida como *espaçotempo* coletivo de partilhas, afetos, deslocamentos, conversas, diálogos, (des)aprendizagens. Um formar-se professor/a no exercício da docência e no movimento de pensar sobre esse exercício com os pares, estranhando e indagando o comum, o óbvio, o muitas vezes naturalizado. Uma formação instituinte, a contrapelo, contra o fluxo natural do pensamento.

Tal ideia de formação refuta a política de conhecimento impressa nas práticas e políticas formativas instituídas e logram aberturas, brechas, desvios e astúcias dos praticantes (CERTEAU, 2007) dos cotidianos, os quais, de modos distintos e singulares, vão escavando, compondo, tecendo, esculpindo possibilidades de vivê-la. A sua vitalidade e força está no fato de poder ser como um testemunho, um relato, um exemplo não a ser seguido, porém a alimentar outros movimentos formativos, também instituintes, num tempo de desrespeito à autonomia do professor e da professora, de todos os níveis de ensino, num tempo de políticas externas de avaliação, controle e “medição” da educação, como se índices quantitativos e dúbios pudessem refletir o cotidiano da escola<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup>Muitas são as pesquisas sobre essa questão. Acerca da problematização das políticas de avaliação e controle externos da escola, sugiro a leitura das últimas pesquisas e textos de Maria Teresa Esteban.

### **Em forma de despedida, para não concluir...**

Movimentos e processos como esse do FALE se fazem urgentes. Eles nos contam histórias outras sobre a escola, sobre a prática, sobre as relações tecidas cotidianamente por professores/as e estudantes. Falam-nos da construção coletiva da emancipação de cada sujeito, da não aceitação do *status quo*, da reinvenção da escola. E permanece, insiste, uma pergunta: *Mas como poderemos educar o próprio pensamento para liberá-lo da cegueira de um olhar que não capta os movimentos instituintes, em si mesmos dotados de sutilezas e, assim, observar a sua beleza?* (LINHARES; GARCIA, 2002, p 47).

Com esse convite de Célia Linhares e Regina Leite Garcia desejamos terminar nosso texto, porém não a conversa, reafirmando a importância de projetos que se tecem em rede para a construção de outras possibilidades de viver a docência. Aqui trazemos parte de nossas ações em torno da formação permanente. Sabemos que muito ainda há a fazer e narrar. É preciso, no entanto, também em rede, não sucumbir aos discursos cegos, a fim de que a escola possa ser visibilizada em sua potência. Nossas ações no FALE e na *Rede Formad* trazem pistas das múltiplas possibilidades e acontecimentos da escola. Encontros como os do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita alimentam e fortalecem nossas ações e utopias.

### **Referências**

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. V.3, n. 4. Jan./ jul. 2011.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis: DP etAlii, 2008.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, C. M. G.; DARIO, F.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, M. P. **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- LINHARES, C.; LEAL, M. C. (orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_.; GARCIA, R. L. Observando jardins no chão de escolas. In: LINHARES, C.; GARCIA, R. L. **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Niterói: UFF, 2001.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RICOUER, P. **Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. **Pesquisas com os cotidianos e formação docentes: artes de fazer com**. Mimeo. No prelo.
- SANTIAGO, J. R. Depoimento oral. In: **XXII FALE: UNIRIO**, 2009.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.
- SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. *et all*. **La investigación educativa: Uma herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- VENÂNCIO, A. P. Depoimento oral. In: **XVII FALE: UNIRIO**, 2009.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: DP etAlii, 2008.