

Tecer para alfabetizar: escrevivências, território e disputa de sentidos na formação docente em uma política municipal de alfabetização (Maricá/RJ, 2023–2026).

Weaving to teach literacy: escrevivências, territory, and the contestation of meanings in teacher training within a municipal literacy policy (Maricá/RJ, 2023–2026).

Marisa de Souza Silva Antunes

Resumo

Este relato de experiência analisa a trajetória da política municipal de alfabetização de Maricá, no estado do Rio de Janeiro, entre 2023 e 2026, no âmbito da adesão da rede ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Em vez de tomar a formação docente como um item técnico entre outros, o texto a lê como território de disputa de sentidos, no qual diferentes dispositivos formativos — formação externa certificada, formação situada na escola, parcerias teórico-metodológicas e avaliação — operam como tentativas, sempre provisórias, de fixar significados sobre o que conta como alfabetizar. Apoiado nas contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe sobre hegemonia e antagonismo, em Jacques Derrida para a desconstrução do binarismo entre técnica e criação, e na escrevivência de Conceição Evaristo e na pedagogia transgressora de bell hooks, o estudo propõe que a arquitetura formativa de Maricá pode ser compreendida como uma tessitura curricular territorial, na qual narrativas docentes — em especial as de professoras negras e periféricas — tensionam a prescrição normativa do CNCA e produzem currículos insurgentes. De abordagem

qualitativa, cartográfica e narrativa, o estudo apoia-se em análise documental e em registros das ações formativas, mobilizando de forma subordinada e ilustrativa alguns indicadores de avaliação em larga escala. Conclui-se que a institucionalização da política, lida não como neutralização do dissenso mas como articulação hegemônica provisória, abre e ao mesmo tempo regula o espaço para que escrituras docentes operem como dispositivo de formação e de resistência à homogeneização curricular.

Palavras-chave: alfabetização; escritura; território; formação docente; justiça curricular; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Abstract

This experience report analyzes the trajectory of the municipal literacy policy in Maricá, in the state of Rio de Janeiro, between 2023 and 2026, within the scope of the school network's adherence to the National Commitment for Child Literacy (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA). Instead of treating teacher training as merely one technical item among others, this text reads it as a territory of dispute over meanings, in which different formative mechanisms — certified external training, school-situated training, theoretical-methodological partnerships, and assessment — operate as always-provisional attempts to fix meanings on what counts as teaching literacy. Drawing on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's contributions on hegemony and antagonism, Jacques Derrida for the deconstruction of the binary between technique and creation, Conceição Evaristo's concept of *escritura* (life-writing/narrative weaving), and bell hooks' transgressor pedagogy, this study proposes that Maricá's formative architecture can be understood as a territorial curricular weaving. In this weaving, teacher narratives — especially those of Black and peripheral female teachers — strain the normative prescription of the CNCA and produce insurgent curricula. Adopting a qualitative, cartographic, and narrative approach, the study relies on documentary analysis and records of formative actions, mobilizing certain large-scale assessment indicators in a subordinate and illustrative manner. It concludes that the institutionalization of the policy, read not as the neutralization of dissent but as a provisional hegemonic articulation, both opens and

regulates the space for teaching *escrevivências* to operate as a mechanism for training and resistance against curricular homogenization.

Keywords: literacy; *escrevivência*; territory; teacher training; curricular justice; National Commitment for Child Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito à alfabetização na idade certa permanece um dos desafios mais persistentes da educação básica brasileira. Esse desafio, contudo, não pode ser lido apenas como déficit técnico a ser corrigido por dispositivos de instrução cada vez mais ajustados: para parcelas expressivas de crianças de territórios periféricos, alfabetizar-se é também afirmar-se como sujeito de linguagem em um currículo historicamente organizado a partir de referências que não são as suas. É desse lugar — o do “chão da escola” e da gestão pública em um território marcado por políticas de vanguarda e por uma população majoritariamente periférica — que este relato se enuncia.

É nesse cenário que se inscreve o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, cuja finalidade é assegurar que as crianças sejam alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental e promover a recomposição das aprendizagens dos estudantes do terceiro ao quinto ano, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2023).

O CNCA organiza-se em cinco eixos estruturantes: gestão e governança; formação de profissionais da educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas; e sistemas de avaliação. Lidos a partir de Laclau e Mouffe (2015; LACLAU, 2013), esses eixos não são dimensões neutras e paralelas de uma política técnica: são significantes que disputam hegemonia sobre o que conta como alfabetizar, em uma cadeia de equivalências que a normativa nacional tenta fixar, mas que o território, na sua autonomia relativa, sempre desloca. A experiência da rede municipal de Maricá sugere que a formação docente não operou simplesmente como mais um eixo entre outros, e sim como o espaço em que essa disputa de sentidos se tornou mais visível —

o lugar em que a prescrição nacional encontrou, e foi tensionada por, as escrevivências de professoras e professores alfabetizadores.

A rede municipal de Maricá, município de pouco mais de 212 mil habitantes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mantinha, no período analisado, 51 escolas com turmas de anos iniciais e 12.304 matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais. Após a adesão ao CNCA, a Secretaria Municipal de Educação estruturou um conjunto articulado de ações formativas e avaliativas que, ao longo de 2023 a 2026, deslocou-se de iniciativas pontuais para uma política municipal de alfabetização institucionalizada. Sustenta-se, neste relato, que essa institucionalização não deve ser lida como neutralização das tensões, mas como articulação hegemônica provisória: um arranjo que, ao mesmo tempo em que estabiliza e confere sustentabilidade às ações, corre o risco de capturar e normalizar as escrevivências docentes que nele encontram espaço.

O objetivo deste relato é analisar de que modo a arquitetura formativa multinível constituída pela rede de Maricá operou como espaço de produção e disputa de sentidos sobre alfabetização e formação docente, com atenção especial ao modo como as narrativas dos professores — suas escrevivências — tensionam a prescrição normativa do CNCA. Orienta-se pela seguinte pergunta: de que modo a constituição de uma arquitetura formativa territorial se articula à disputa de sentidos sobre alfabetização e formação docente na rede municipal de Maricá, entre 2023 e 2026?

Para responder a essa questão, o texto está organizado em seis seções, além desta introdução. A segunda discute o referencial teórico que sustenta a leitura da experiência; a terceira descreve o percurso metodológico; a quarta apresenta e analisa a arquitetura formativa como tessitura curricular territorial; a quinta discute os resultados à luz das narrativas docentes e de seus limites; e a sexta sintetiza as contribuições e os limites do relato, indicando uma agenda de continuidade que dialoga diretamente com o projeto de doutoramento do qual este texto é desdobramento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização como campo de disputa hegemônica

Em vez de partir de uma definição estabilizada de alfabetização, este relato parte da premissa de que toda política curricular é um campo de disputa por hegemonia. Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2013) oferecem as ferramentas para essa leitura: o social é constitutivamente atravessado por antagonismos, e toda ordem — inclusive a ordem curricular instituída por um decreto como o que cria o CNCA — é o resultado precário e contingente de articulações hegemônicas, nunca uma fixação definitiva de sentido. Nessa chave, perguntar “o que é alfabetizar” é menos relevante do que perguntar quais sentidos de alfabetização disputam hegemonia em um dado território, e em nome de quem.

O território de Maricá, nessa perspectiva, não é um cenário neutro de aplicação da política nacional, mas um espaço de agonismo democrático (MOUFFE, 2015): um lugar em que diferentes atores — a Secretaria Municipal de Educação, as instituições formadoras parceiras, os professores alfabetizadores, as crianças e suas famílias — disputam, a partir de posições desiguais, o sentido do que conta como alfabetização legítima. A formação docente, sob esse prisma, é um dos principais pontos nodais dessa disputa: é nela que a cadeia de equivalências proposta pelo CNCA (instrução sistemática, consciência fonológica, recomposição de aprendizagens) encontra, ou não, ressonância nas práticas e nos sentidos já em circulação entre os professores da rede.

2.2 Desconstrução do binarismo técnica/criação

Se a perspectiva de Laclau e Mouffe permite ler o território como campo de disputa, as contribuições de Jacques Derrida permitem problematizar um dos binarismos mais persistentes no debate sobre alfabetização: a oposição entre uma alfabetização técnica, associada ao código e à instrução sistemática, e uma alfabetização criativa, associada ao sentido e às práticas sociais de linguagem. A noção de *différance* convida a suspender a pretensão de que um desses polos possa ser a origem ou o fundamento estável do outro: técnica e criação não são essências opostas, mas efeitos de uma diferença que se produz na própria prática docente, sempre adiada, sempre a se refazer em cada sala de aula, em cada turma, em cada escrevivência.

Essa desconstrução tem consequências diretas para a leitura da arquitetura formativa aqui relatada. Em vez de avaliar se a rede “acertou o equilíbrio” entre instrução fônica e abordagem discursiva — como se houvesse um ponto de síntese estável a ser alcançado —, este relato propõe observar como diferentes dispositivos formativos produzem, em sua justaposição mesma, momentos de tensão produtiva, nos quais os professores são convocados a desconstruir, em sua própria prática, a oposição entre o técnico e o criativo, sem que essa desconstrução resulte em uma fórmula definitiva e replicável.

2.3 Escrevivência, currículo como tessitura e justiça curricular

É no encontro com Conceição Evaristo que este relato encontra sua lente metodológica mais decisiva. A escrevivência (EVARISTO, 2017) nomeia a escrita que emerge da vivência, em especial da vivência de sujeitos historicamente silenciados — no caso desta pesquisa, professoras alfabetizadoras de um território periférico, muitas delas mulheres negras. Tomar a escrevivência como lente para a formação docente significa reconhecer que as narrativas que os professores produzem sobre sua prática não são meros relatos ilustrativos de uma política já decidida alhures, mas dispositivos de produção curricular em si mesmos, capazes de tensionar e mesmo de subverter a prescrição normativa.

Em diálogo com bell hooks (1994), entende-se a formação docente como espaço potencial de pedagogia transgressora, em que a sala de formação — tanto quanto a sala de aula — pode se tornar lugar de liberdade, e não apenas de transmissão de conteúdos curriculares. A perspectiva de Nilda Alves (1998), por sua vez, oferece a metáfora estruturante deste relato: o currículo como tessitura de conhecimentos, tecido cotidianamente nas escolas, em redes de saberes e fazeres que escapam à linearidade dos documentos oficiais. É essa tecitura — e não a mera execução de um plano formativo verticalizado — que este relato busca descrever.

Por fim, a noção de justiça curricular, tal como vem sendo elaborada por Rita Frangella (2016), permite articular as três contribuições anteriores em uma chave propositiva: trata-se de perguntar em que medida a arquitetura formativa de Maricá amplia ou

restringe as possibilidades de professores e estudantes de territórios periféricos produzirem e fazerem circular seus próprios sentidos sobre alfabetização, em diálogo crítico — e não em mera subordinação — com as diretrizes nacionais. É essa pergunta, mais do que a mensuração de proficiências, que orienta a leitura da experiência apresentada a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho configura-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, de cunho cartográfico e narrativo, gênero que documenta e analisa criticamente uma prática vivenciada pela própria autora, articulando descrição e reflexão fundamentada. A autora integra a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação responsável pela coordenação das ações analisadas — condição que confere acesso privilegiado às fontes e ao processo, mas que também demanda vigilância reflexiva quanto ao risco de leituras excessivamente afirmativas, vigilância que se procurou exercer ao longo de todo o texto e que constitui, ela própria, um exercício de escrevivência: escrever, a partir de dentro do território, sobre o próprio território.

O recorte temporal abrange o período de 2023 a 2026. As fontes documentais analisadas incluem a Política Municipal de Alfabetização de Maricá (2025–2026), o Plano de Trabalho Anual de 2026, os ofícios internos que organizaram a oferta formativa e a relação dos encontros formativos realizados. Esses documentos foram lidos não como descrições neutras de uma política já dada, mas como artefatos que registram, e ao mesmo tempo disputam, sentidos sobre alfabetização e formação.

De modo subordinado e ilustrativo, e não como evidência central do relato, recorreu-se também aos resultados de avaliações em larga escala disponíveis à rede — o AvaliaRJ, operado pela plataforma CAEd, e o Sistema de Avaliação Educacional de Maricá (SAEM) —, sem que se pretenda, em nenhum momento, estabelecer entre formação docente e proficiência uma relação causal demonstrada por esse desenho. O procedimento consistiu em análise documental cruzada com a leitura, sempre situada, de registros das ações formativas, buscando reconstituir a lógica da política e identificar pontos de tensão entre a prescrição normativa e as práticas situadas. Ressalta-se,

quanto aos aspectos éticos, que foram utilizados exclusivamente dados agregados da rede, sem identificação de estudantes, no âmbito das atribuições institucionais da Secretaria.

4 A EXPERIÊNCIA: A ARQUITETURA FORMATIVA COMO TESSITURA CURRICULAR TERRITORIAL (2023–2026)

A política de alfabetização de Maricá no período pode ser lida não como a aplicação linear de uma política nacional, mas como a tessitura progressiva de uma arquitetura formativa composta por diferentes fios, que se cruzam, tensionam e por vezes se contradizem, sem que essa contradição deva ser lida como falha a corrigir. Apresentam-se a seguir esses fios, descrevendo cada dispositivo e interpretando seu papel na disputa de sentidos sobre alfabetização.

4.1 Formação externa certificada: o fio da prescrição

A primeira camada é a da formação externa certificada, ofertada em parceria com instituições formadoras. O Curso de Alfabetização do CNCA, desenvolvido em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, e o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, materializam, no território, a cadeia de equivalências proposta pela política nacional. É nesse fio que a prescrição normativa do CNCA chega de modo mais direto à rede, organizada por trilhas correspondentes às diferentes funções da escola e operacionalizada por meio do modelo multiplicador, em que professores formados externamente atuam como disseminadores em suas unidades.

Lido a partir de Laclau e Mouffe, esse dispositivo pode ser interpretado como o momento em que a política tenta fixar, no território, um sentido relativamente estabilizado de alfabetização. Trata-se de um momento necessário — sem ele, não haveria sequer um campo comum de referência para a disputa —, mas também de um momento que, isoladamente, corre o risco de operar como mera transmissão verticalizada, esvaziada das escrevivências locais.

4.2 Formação situada na escola: o fio da escrevivência

A segunda camada é a da formação situada, materializada no projeto Troca de Saberes. Diferentemente da formação externa, esse dispositivo ocorre no interior das escolas, em pequenos grupos, durante o horário de planejamento coletivo, organizando-se em torno de problemas concretos do cotidiano docente. É nesse espaço que a escrevivência encontra terreno mais fértil: ao serem convidados a narrar suas próprias práticas, dificuldades e descobertas, os professores produzem sentidos sobre alfabetização que não derivam diretamente da prescrição externa, mas da vivência cotidiana de um território periférico e de suas crianças.

A Troca de Saberes funciona, assim, como contrapeso ao risco de diluição inerente ao modelo multiplicador, mas seu valor maior, à luz do referencial aqui adotado, não está em “completar” ou “corrigir” a formação externa: está em constituir um espaço relativamente autônomo de produção curricular, em que a tessitura cotidiana de saberes (ALVES, 1998) pode tensionar, deslocar e até mesmo subverter os sentidos veiculados pela formação certificada.

4.3 Parcerias teórico-metodológicas: o fio do antagonismo produtivo

A terceira camada compreende parcerias teórico-metodológicas que ofereceram fundamentação às práticas, como os encontros realizados com a editora Moderna, no âmbito do programa SET Brasil, que trataram, entre outros temas, da alfabetização discursiva e de contribuições da neurociência aplicadas à sala de aula. É nessa camada que se evidencia, de modo mais claro, a coexistência de referenciais distintos circulando na rede — uma vertente discursiva e uma vertente mais associada à instrução sistemática presente na formação externa e em parte da formação situada.

Em vez de buscar resolver essa coexistência em uma síntese harmônica, propõe-se lê-la, a partir de Derrida, como expressão da *différance* constitutiva da própria noção de alfabetização: não há um ponto de chegada em que técnica e criação se fundem definitivamente, e a convivência de referenciais distintos na formação dos professores de Maricá expressa, antes, o caráter aberto e disputado desse processo. O risco, evidentemente, é o de que essa convivência seja vivida pelos professores como mensagens fragmentadas e contraditórias; é por isso que os fios da formação situada e

da institucionalização — discutidos a seguir — assumem papel decisivo em ajudar os docentes a habitar essa tensão de modo produtivo, em vez de paralisante.

4.4 Avaliação como dispositivo de regulação e de escuta

A quarta camada articula formação e avaliação. O Sistema de Avaliação Educacional de Maricá e a participação na plataforma CAEd, no âmbito do CNCA, foram mobilizados pela gestão não apenas como instrumentos de medida, mas como fontes de informação para o replanejamento pedagógico, compondo um ciclo contínuo entre formação, prática, avaliação e devolutiva. Esse dispositivo, no entanto, deve ser lido com a devida cautela: toda avaliação em larga escala é também um dispositivo de regulação, que tende a privilegiar determinados sentidos de alfabetização — em geral, os mais facilmente mensuráveis — em detrimento de outros. Reconhecer essa ambivalência é condição para que a avaliação não substitua, mas dialogue com a escuta das escritas docentes.

4.5 A institucionalização: articulação hegemônica provisória

A camada final é a da institucionalização. Ao longo do período, iniciativas inicialmente concebidas como projetos isolados foram progressivamente integradas a uma política municipal de alfabetização formalizada, dotada de diretrizes, metas e estruturas de coordenação. A criação de um núcleo municipal de formação dos profissionais de educação, a instituição do Programa Municipal Todo Mundo Lendo, pela Resolução SME nº 03, de 22 de janeiro de 2026, e a formalização das metas no Plano de Trabalho Anual de 2026 expressam essa passagem.

À luz de Laclau e Mouffe, propõe-se ler essa institucionalização não como neutralização das disputas anteriormente descritas, mas como articulação hegemônica provisória: um arranjo que estabiliza, por ora, determinados sentidos de alfabetização e de formação docente, conferindo sustentabilidade ao conjunto, sem que essa estabilização seja definitiva ou imune a novos antagonismos. É precisamente essa provisoriade — e não uma suposta neutralidade técnica — que mantém aberto o espaço para que as escritas docentes continuem a tensionar a política, mesmo depois de institucionalizada.

Síntese: os fios da tessitura formativa territorial

Fio / camada	Dispositivo	Parceria / instância	Função na disputa de sentidos
Prescrição	Curso de Alfabetização CNCA e ProLEEI	FGV; UNIRIO	Fixação provisória de um sentido nacional de alfabetização
Escrevivência	Projeto Troca de Saberes	Equipes das unidades escolares	Produção curricular situada a partir da vivência docente
Antagonismo produtivo	Encontros SET Brasil	Editora Moderna	Coexistência de referenciais distintos sobre alfabetização
Regulação e escuta	SAEM e AvaliaRJ	SEDUC; CAEd	Devolutiva ao replanejamento e tensão com a mensuração
Articulação hegemônica	Política Municipal de Alfabetização, NUFORPE, Todo Mundo Lendo, PTA	SEDUC	Estabilização provisória e sustentabilidade do conjunto

Fonte: elaboração própria com base em Maricá (2025, 2026).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Indicadores como vestígio, não como veredito

Os registros disponíveis sugerem evolução positiva nos indicadores de leitura, escrita e matemática do segundo ano ao longo do período, com migração de estudantes dos níveis mais baixos para os níveis proficiente e avançado. Esses números, no entanto, são tratados aqui de forma deliberadamente subordinada: não como prova de eficácia da arquitetura formativa, mas como um vestígio entre outros, que não autoriza inferência causal e que deve ser lido junto, e não em lugar, das narrativas docentes que constituem o cerne deste relato. O desenho não dispõe de grupo de controle, houve alteração na própria régua avaliativa ao longo do período, e Maricá dispõe de condições orçamentárias superiores à média dos municípios brasileiros — o que restringe a transferibilidade direta da experiência e reforça a necessidade de não reduzir seu valor à dimensão quantitativa.

5.2 Da guerra dos métodos à tessitura de sentidos

O aspecto mais instigante da experiência, à luz do referencial adotado, não está na evolução dos números, mas no modo como a rede habitou — sem resolver — a tensão entre diferentes sentidos de alfabetização. A consciência fonológica trabalhada na formação situada e a alfabetização discursiva mobilizada nas parcerias teórico-metodológicas não competem por um lugar de verdade técnica; antes, evidenciam a *différance* constitutiva de toda prática de alfabetização, sempre a se refazer no encontro entre o professor, a criança e o território.

É nas escrevivências produzidas no espaço da Troca de Saberes que essa tensão aparece de modo mais vivo. Quando professoras — muitas delas mulheres negras, atuando em um território periférico — narram suas práticas de alfabetização, elas não apenas relatam técnicas, mas tecem currículo: articulam, a partir de suas próprias trajetórias e das vivências de suas turmas, sentidos de alfabetização que dialogam, mas também resistem, à prescrição normativa do CNCA. Essa resistência não deve ser lida como desvio a corrigir, mas como exercício de justiça curricular (FRANGELLA, 2016): a possibilidade de que o currículo da alfabetização, em um território historicamente marcado pela desigualdade, seja também produzido, e não apenas recebido, pelos sujeitos que nele atuam.

Reconhece-se, contudo, o limite desta primeira aproximação: a sistematização rigorosa dessas escrevivências, por meio de círculos de escrevivência e observação participante de fôlego mais longo, não foi ainda realizada de modo sistemático no período aqui relatado, constituindo antes uma promessa de pesquisa — explicitada na seção seguinte — do que um resultado já consolidado. O que se pôde observar, neste primeiro momento, são indícios: a recorrência, nos registros das ações formativas e nas falas informais dos encontros, de narrativas em que professores relacionam o avanço de seus estudantes a aspectos identitários e territoriais — a língua falada em casa, as referências culturais da comunidade, a relação entre escrita e pertencimento — que extrapolam o vocabulário técnico da política nacional.

5.3 Institucionalização e seus riscos: entre sustentabilidade e captura

A passagem de projeto a política, materializada na institucionalização das ações formativas, é lida neste relato em chave ambivalente. De um lado, confere sustentabilidade ao conjunto, deslocando a continuidade das ações da contingência de esforços individuais para a estabilidade de uma política pública — o que importa, sobretudo, para a continuidade dos espaços de escrevivência docente, que dependem de tempo e estrutura institucional para se sustentar. De outro, toda institucionalização é também um processo de fixação de sentidos, que pode, se não vigiado, capturar e domesticar as escrevivências que nele encontram lugar, convertendo-as em insumo administrável para metas e indicadores. Sustentar essa ambivalência, em vez de resolvê-la prematuramente em um relato apologético, é o que se busca neste texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato analisou a experiência da rede municipal de Maricá na implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada entre 2023 e 2026, propondo lê-la não como aplicação linear de uma política nacional, mas como tessitura curricular territorial, atravessada por disputas de sentido sobre o que conta como alfabetizar e formar professores. Sustenta-se que a arquitetura formativa multinível constituída pela rede — formação externa certificada, formação situada, parcerias teórico-metodológicas, avaliação e institucionalização — pode ser compreendida como uma sequência de articulações hegemônicas sempre provisórias, nas quais as escrevivências docentes, sobretudo as produzidas no espaço da formação situada, operam como dispositivo de produção curricular e de resistência à homogeneização.

Os limites do estudo já foram apontados: a sistematização das escrevivências docentes permanece incipiente, os indicadores disponíveis não autorizam inferência causal, e as condições específicas do município restringem a generalização empírica. Tais limites, contudo, não invalidam a contribuição do relato, que reside menos na demonstração de eficácia de uma política e mais na proposição de uma chave de leitura — a alfabetização como campo de disputa hegemônica, tecido cotidianamente no território — capaz de inspirar outras redes e, sobretudo, de orientar a investigação de doutoramento da qual este texto é desdobramento direto.

Como agenda de continuidade, este relato projeta-se diretamente na pesquisa de tese em curso, que pretende aprofundar, por meio de círculos de escrivência e observação participante de fôlego mais longo, a investigação dos sentidos de alfabetização e formação docente produzidos e disputados no território de Maricá, examinando de que forma as narrativas de professoras e alunos tensionam as diretrizes nacionais e revelam currículos insurgentes marcados pelas interseccionalidades de raça, classe e gênero. O monitoramento da institucionalização em curso — em especial o Programa Todo Mundo Lendo e as metas firmadas no Plano de Trabalho Anual — permitirá observar se, e como, esses currículos insurgentes seguirão encontrando espaço dentro de uma política cada vez mais consolidada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre a ideia de currículo como tessitura de conhecimentos. In: ALVES, N. (Org.). O espaço escolar e suas marcas. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de alfabetização: o protagonismo docente em cena. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 1, 2016.

hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

LACLAU, Ernesto. *A Razão Populista*. Rio de Janeiro: Trindade, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista*. São Paulo: Intermeios, 2015.

MARICÁ. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Trabalho Anual (PTA) 2026. Maricá: SEDUC, 2026.

MARICÁ. Secretaria Municipal de Educação. Política Municipal de Alfabetização: Maricá/RJ, 2025 e 2026. Maricá: SEDUC, 2025.

MARICÁ. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 03, de 22 de janeiro de 2026. Institui o Programa Municipal Todo Mundo Lendo. Maricá: SEDUC, 2026.

MOUFFE, Chantal. Sobre o Político. São Paulo: Martins Fontes, 2015.