



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Roberta Sales Lacê Rosário

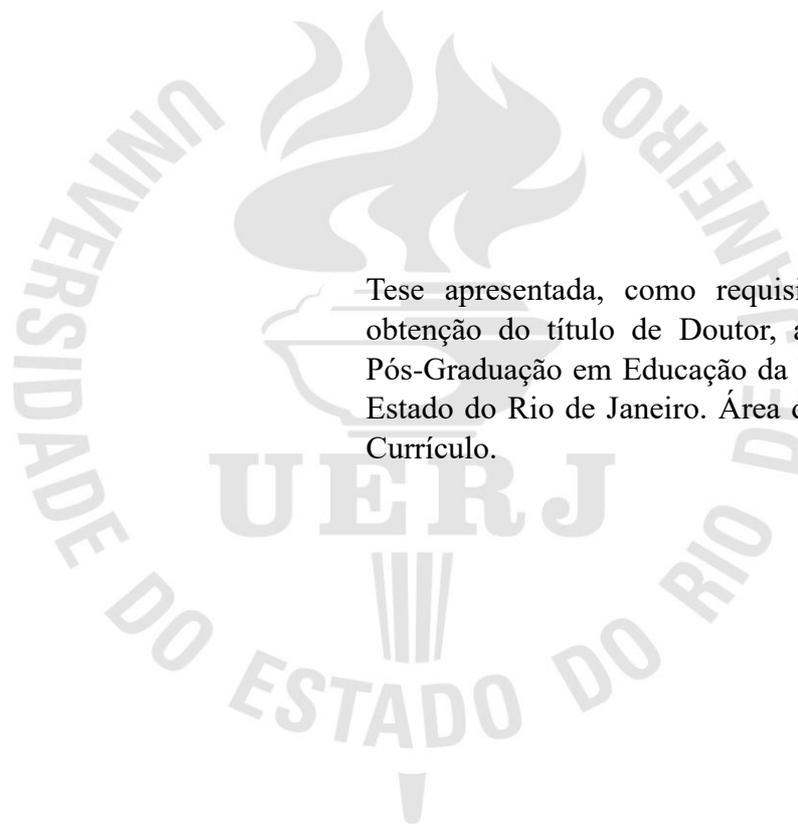
**Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de
espaçotempo da produção política do PNAIC**

Rio de Janeiro

2018

Roberta Sales Lacê Rosário

Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de *espaçotempo* da produção política do PNAIC



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R789 Rosário, Roberta Sales Lacê.
Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de
espaçotempo da produção política do PNAIC / Roberta Sales Lacê Rosário. –
2018.
164 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação

1. Educação– Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Professores – Teses. I.
Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Sales Lacê Rosário

Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de *espaçotempo* da produção política do PNAIC

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Alice Casimiro Lopes

Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Erika Virgílio Rodrigues da Cunha

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMT

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Petricci-Rosa

Departamento de Ensino e Práticas Culturais – UNICAMP

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekkind Veríssimo Cinelli

Faculdade de Educação - UNIRIO

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho e toda a minha trajetória acadêmica à minha *Mãe*. Por estar sempre presente, ser minha companheira, amiga e meu espelho. Sua força, perseverança, fé e dedicação foi o que me conduziu até aqui. Foram momentos difíceis, mas somente com o seu amor foi possível superá-los. Essa conquista não é apenas minha, mas, como todas as outras vitórias, essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter chegado até esta etapa da minha vida. Somente com a renovação da fé foi possível caminhar por todos os momentos da vida acadêmica e pessoal, superar todos os obstáculos e permanecer de pé.

Agradeço à minha orientadora, que, na trajetória acadêmica e na vida pessoal, foi companheira, formadora; é com muito carinho que agradeço à professora Rita Frangella por cada momento de aprendizado, pelos puxões de orelha, lágrimas, sorrisos; todas as nossas conversas, para além do espaço acadêmico, me proporcionaram amadurecer na vida pessoal e profissional. Ter a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – GCEDH me proporcionou aprender outros sentidos da palavra amizade. Aprendi com os colegas do grupo Bonnie, Juliana, Jade, Rosalva, Lhays, Ana Paula, Nívia, Cristiane, Daniele, Débora, Dafne, Maria Clara, Thaiane, Elis, Nataly, Phelipe e Guilherme que nossos momentos de encontro não foram somente partilhas de conhecimento; partilhamos nossas vidas, nossas angústias, nossas decisões e incertezas; partilhamos também muita alegria, muitos sorrisos e altas gargalhadas.

Agradeço com carinho ao grupo de pesquisas GPFORMADI – Formação em diálogo, narrativas de professoras, currículo e a todas as minhas companheiras; com ele pude compartilhar os meus primeiros passos acadêmicos. Minhas vivências com o grupo fazem parte de cada trabalho que apresento e foram fundamentais para o meu amadurecimento pessoal e acadêmico. Ao grupo, com carinho agradeço à Cláudia, Jonê, Mônica, Carolina, Alessandra, Crizan, Glória, Margarida e Bonnie – minha parceira de muitos momentos; em vários espaços, estivemos juntas aprendendo, trocando, construindo, crescendo... Momentos ímpares!

Agradeço à base familiar que tive da minha mãe Maricélia – chefe da família – e ao meu padrasto, Ubirajara, ao meu companheiro e noivo Anderson – presente nos últimos dois anos dessa caminhada, aos meus irmãos Tatiana e George, aos meus avós Eulália, Moisés (*in memoriam*) e Maria Célia (*in memoriam*) e, mesmo ausente de vários momentos importantes da minha vida, ao meu pai Jorge.

Agradeço aos amigos que a vida me deu de presente, que, nos momentos de ausência, compreenderam e me apoiaram e, mesmo de longe, me deram força para continuar e não desistir desta empreitada. Carrego no coração por muitos anos Roberta Georgia, Gisele,

Michelle, Tatiene, “Ericas” e Wellington – vocês acompanharam minha caminhada de perto e em todos os momentos da minha vida foram estrelas!

Agradeço aos meus irmãos de fé Rosevânia, Heloísa, Andrea, Fabiane, Milena, Ana, Fábio e Márcio, que, juntos aos nossos guias espirituais, não permitiram que minha fé fosse abalada nos momentos difíceis.

Agradeço também a minhas colegas e companheiras de trabalho Renata e Danielle, que compreenderam os momentos de afastamento e ausência da rotina de trabalho para a participação nos eventos acadêmicos.

Agradeço às professoras Alice Lopes, Maria de Lourdes Tura, Érika Virgílio, Maria Inês Petrucci e Maria Luiza Sussekind e ao professor Thiago Ranniery, por aceitarem fazer parte deste momento importante como avaliadores e interlocutores do meu trabalho.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.
Cecília Meireles

RESUMO

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Blogs de professores e suas redes de articulação:** desafiando os limites de *espaçotempo* da produção política do PNAIC. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A pesquisa desenvolvida se propôs investigar os blogs dos professores, afirmando esse *espaçotempo* como uma instância de produção política e, fundamentalmente, como espaço de produção curricular, no caso desse estudo, dos profissionais envolvidos nos cursos de formação dos professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A proposta partiu do entendimento de como a tecnologia reconfigura as relações do sujeito com o mundo, com o outro, discutindo assim, outras maneiras dos atores se comunicarem, nas relações culturais que desenvolvem com os usos que fazem da tecnologia. A opção pelo recorte de tratar dos blogs de professores envolvidos no PNAIC se dá pela inserção desse estudo em uma pesquisa que analisa uma política de formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvida em âmbito nacional, com o propósito de pactuar práticas curriculares para o ciclo de alfabetização. Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi discutido enquanto uma política curricular para a alfabetização, entendendo que os desdobramentos e ações dessa política contribuíram para constituir currículos para a etapa da alfabetização em todo o território nacional, à medida que consolidou práticas de alfabetização em diálogo com diferentes contextos de produção da política. Esse estudo se desenvolve na compreensão de currículo como enunciação cultural, enquanto produção discursiva (LOPES; MACEDO, 2011; FRANGELLA, 2014). Desse entendimento tido como lente para analisar o PNAIC, toma-se a produção cultural dos professores em seus blogs, na condição de enunciações curriculares marcadas pela diferença e posicionamento político, observando as ambivalências e contradições que permeiam o terreno de produção das políticas de currículo em que me apoio. Os movimentos de pesquisa no/com os blogs foram sinalizando que era necessário analisar os registros dos movimentos das ações políticas nas diferentes regiões do território nacional, como também analisar os relatos de experiências dos professores registrados nos espaçotempos dos blogs. Os relatos de experiências dos professores se apresentaram como produções curriculares e também como possibilidade de discutir a constituição da política enquanto produção cultural, confrontadas e significadas pela diferença. Além das análises dos blogs, foram realizadas: a análise dos materiais de formação propostos pelo PNAIC, dos documentos orientadores do programa, das produções acadêmicas dos envolvidos no programa, transitando por diferentes espaços e tempos de produção e articulação do PNAIC, entendendo que esse trânsito é importante para compreender a política como movimento, como processo fluido e dinâmico. Nesse sentido, a tese foi sendo tecida por movimentos de pesquisa e de argumentação teórica que buscaram destacar nas análises realizadas os sentidos de currículo, os significados na/pela prática dos professores alfabetizadores, afirmando essa prática como constituidora da política, produzindo outros/novos sentidos para um “Pacto” de alfabetização das crianças do território nacional. Argumenta-se que a produção curricular de uma política é falha na sua pretensão unificadora nacional, uma vez que a totalização é impossível; os movimentos dos professores – nas redes de relacionamento que constituíram e nos cursos que aqui destaco no estudo dos blogs – incitam outros movimentos que tensionam a pretensão de totalidade, em sua dimensão performática.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Blog. PNAIC. Política de Currículo. Redes Políticas.

ABSTRACT

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Blogs of teachers and their networks of articulation: challenging the space limits of the political production of the PNAIC.** 2018.164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The research developed aims to investigate teachers' blogs, affirming this space as an instance of political production and, fundamentally, as a space for curricular production, in the case of this study, professionals involved in the training courses of teachers of the National Pact for Literacy in Right Age - PNAIC. The proposal was based on the understanding of how technology reconfigures the subject's relations with the world, with the other, thus discussing other ways of the actors to communicate, in the cultural relations that develop with the uses that make of the technology. The option to deal with the blogs of teachers involved in the PNAIC is the insertion of this study into a research that analyzes a policy of continuous training of literacy teachers, developed at a national level, with the purpose of agreeing curricular practices for the literacy cycle. Thus, the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC was discussed as a curricular policy for literacy, understanding that the developments and actions of this policy contributed to constitute curricula for the literacy stage throughout the national territory, as it consolidated practices of literacy in dialogue with different contexts of policy production. This study develops in the understanding of curriculum as cultural enunciation, as discursive production (LOPES; MACEDO, 2011; FRANGELLA, 2014). From this understanding taken as a lens to analyze the PNAIC, we take the cultural production of teachers in their blogs, in the condition of curricular statements marked by the difference and political position, observing the ambivalences and contradictions that permeate the field of production of curriculum policies in I support myself. The research movements in / with the blogs were signaling that it was necessary to analyze the records of the movements of the political actions in the different regions of the national territory, as well as to analyze the reports of experiences of the teachers registered in the spaces of the blogs. The reports of teachers' experiences were presented as curricular productions and also as a possibility to discuss the constitution of politics as cultural production, confronted and signified by difference. In addition to the analysis of the blogs, the analysis of the training materials proposed by the PNAIC, the guiding documents of the program, the academic productions of those involved in the program, were carried out through different spaces and times of production and articulation of the PNAIC, understanding that this transit is important to understand politics as movement, as fluid and dynamic process. In this sense, the thesis was woven by research movements and theoretical arguments that sought to highlight in the analyzes carried out the meanings of curriculum, the meanings in / by the practice of literacy teachers, affirming this practice as a constituent of the policy, producing other / new meanings for a "Pact" of children's literacy in the national territory. It is argued that the curricular production of a policy is flawed in its national unifying pretension, since totalization is impossible; the movements of teachers - in the networks of relationships that constituted and in the courses that I emphasize here in the study of blogs - incite other movements that stress the pretension of totality, in their performative dimension.

Keywords: Curriculum. Culture. Blog. PNAIC. Curriculum Policy. Political Networks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seção dos materiais didáticos na página do MEC/PNAIC.....	61
Figura 2 - Tecnologia e Alfabetização no PNAIC.....	62
Figura 3 - Relatos da prática.....	63
Figura 4 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	64
Figura 5: Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	64
Figura 6 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	65
Figura 7 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	66
Figura 8 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	66
Figura 9 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	67
Figura 10 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	68
Figura 11 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	68
Figura 12 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	69
Figura 13 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	69
Figura 14 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	70
Figura 15 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	70
Figura 16 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	71
Figura 17 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	71
Figura 18 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	73
Figura 19 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	73
Figura 20 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	74
Figura 21 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.....	74
Figura 22 - Diário de Bordo PNAIC	75
Figura 23 - Diário de Bordo PNAIC	76
Figura 24 - Diário de Bordo PNAIC	76
Figura 25 - Diário de Bordo PNAIC	79
Figura 26 - Diário de Bordo PNAIC	79
Figura 27 – Blog Webfólio	80
Figura 28 – Blog Webfólio	80
Figura 29 – Blog Webfólio	81
Figura 30 – Blog Webfólio	83
Figura 31 – Blog Webfólio	83

Figura 32 – Blog Webfólio	84
Figura 33 – Blog Webfólio	85
Figura 34 – Blog Webfólio	86
Figura 35 – Blog Webfólio	86
Figura 36 – Caderno de formação do PNAIC	87
Figura 37 – Blog Webfólio	87
Figura 38 – Blog Webfólio	88
Figura 39 – Blog Webfólio	88
Figura 40 – Blog Webfólio	89
Figura 41 – Blog Webfólio	90
Figura 42 – Blog Webfólio	91
Figura 43 – Blog Webfólio	91
Figura 44 – Blog Webfólio	92
Figura 45 – Blog Webfólio	93
Figura 46 – Blog Webfólio	94
Figura 47 – Blog Webfólio	94
Figura 48 – Blog Webfólio	95
Figura 49 – Blog Webfólio	96
Figura 50 – Blog Webfólio	97
Figura 51 – Blog Webfólio	97
Figura 52 – Blog Webfólio	98
Figura 53 – Blog Webfólio	99
Figura 54 – Blog Webfólio	99
Figura 55 – Blog Webfólio	100
Figura 56 – Blog Webfólio	100
Figura 57 – Blog Webfólio	101
Figura 58 – Blog Webfólio	101
Figura 59 - Facebook.....	110
Figura 60 - Facebook.....	110
Figura 61 - Facebook.....	111
Figura 62 - Facebook.....	112
Figura 63 - Facebook.....	113
Figura 64 - Facebook.....	113
Figura 65 - Facebook.....	114

Figura 66 – Pacto na rede	120
Figura 67 – Pacto na rede	121
Figura 68 – PNAIC na UFRJ.....	143
Figura 69 – PNAIC na UFRJ.....	145
Figura 70 – PNAIC na UFRJ.....	146
Figura 71 – PNAIC na UFRJ.....	146
Figura 72 – PNAIC na UFRJ.....	147
Figura 73 – PNAIC na UFRJ.....	148

SUMÁRIO

	PARA INÍCIO DE CONVERSA: PRODUÇÃO DE CULTURA E CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE	13
1	CURRÍCULO, CULTURA E DISCURSO – ARTICULAÇÕES PARA PENSAR A PRODUÇÃO NOS BLOGS	33
1.1	Os professores como os “sujeitos da diferença” ao narrar suas experiências	41
1.2	Os blogs como produções políticas na articulação de um pacto	45
1.3	Proposta de análise teórico-metodológica da pesquisa	52
2	OS BLOGS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES – REDES DA POLÍTICA EM DIÁLOGO	58
2.1	PNAIC em suas articulações tecendo redes de políticas – a produção discursiva do currículo nos relatos de experiências dos professores	106
2.2	“O PNAIC trouxe uma nova roupagem para a formação”	136
2.3	Outros movimentos da pesquisa... ..	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	161

PARA INÍCIO DE CONVERSA: PRODUÇÃO DE CULTURA E CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE

À medida que a desterritorialização de pessoas, imagens e ideias foi ganhando nova força, o fiel da balança foi-se deslocando imperceptivelmente. Mais pessoas em todo o mundo veem as suas vidas pelo prisma das vidas possíveis oferecidas pelos meios de comunicação de massas sob todas as suas formas. Ou seja, a fantasia é agora uma prática social; entra, de infinitos modos, no fabrico de vidas sociais para muitas pessoas em muitas sociedades.

APPADURAI, Dimensões culturais da globalização, p. 78

Na sociedade contemporânea, os atores sociais vivenciam suas práticas cotidianas atravessadas por deslocamentos e desterritorializações possibilitadas pelo crescimento da cultura de massas, do culto ao imediatismo, na produção de significados que se constitui nas fendas, na emergência de outras experiências com o outro e com o mundo. Essas experiências trazem a marca de uma fratura nas relações entre o *velho* e o *novo*, entre o *ontem* e o *hoje*, o que compõe as atuações contemporâneas de produções de cultura que se constitui sob o espectro da *obra da imaginação* como constitutiva do social (APPADURAI, 1996).

Um crescente trânsito entre os espaços virtuais, em que é possível estar *aqui* e *lá* nas inúmeras redes de relacionamento, espaços que diferentes atores sociais circulam e que não é físico a olho nu, mas transitável, de encontro, e que, cada vez mais, reúne as pessoas: as redes sociais. Através dessas redes os atores sociais desenvolvem relações de trabalho, estudo e relações de lazer, das quais potencializam ações para além dos espaços virtuais, principalmente, suas relações cotidianas, usando as redes virtuais como uma forma de estreitamento das possíveis barreiras de espaço e tempo. Vivenciamos o esmaecimento das fronteiras que conectam os atores sociais em toda a parte do mundo, aproximam e interferem nas relações e nas maneiras de produzir cultura. Cultura que, na perspectiva que defendo – ancorada nas leituras pós-coloniais – se constitui pelo movimento dos atores por diferentes espaços, na relação com o outro, o que transcende fronteiras físicas e espaciais, desafiando e reconfigurando o diálogo entre tempo e espaço.

Com base nesse entendimento, volto-me ao exercício da docência, considerando os processos contínuos de formação, em meio a toda essa dinâmica da contemporaneidade. Não é apenas afirmar uma exigência de novas práticas dos professores para atender uma nova reconfiguração do social, mas, é entender como o professor se constitui enquanto ator social nesses deslocamentos culturais que também produzem sentidos em sua vida pessoal e na atuação profissional, sendo constituído nos imbricamentos culturais que os movimentos de trânsito entre os espaços provocam.

A pesquisa que desenvolvi se insere nas discussões de *Política de Currículo* e buscou problematizar como o campo do currículo se constitui enquanto produção discursiva contínua de sentidos que, a todo o momento, tem o movimento de produzir e ressignificar discursos pelos atores sociais que constituem o coletivo social, assim como produzem cultura em suas relações com a sociedade. Diante disso, discuto a produção curricular tendo em vista uma articulação que se dá no movimento de produção discursiva, o que me permite analisar os sentidos e significados que os atores sociais dão ao produzir cultura, conferindo ao currículo o movimento de constituição por meio de ação política e cultural. Com isso, os estudos que busquei aprofundar tencionam as relações entre os atores sociais, especificamente, professores, e as redes de produção que os constituem e que, conseqüentemente, impactam suas ações e produções curriculares. Dessa forma, interessa problematizar como o currículo se constitui por movimentos, previstos ou não, que dão contorno a produção discursiva cotidiana dos professores, configurando uma produção curricular permeada por contradições, embates e relações de poder ambivalentes. Trazer ao diálogo as contradições que constituem o próprio campo do currículo me permite desenhar como problematização a emergência dos professores através das suas escolhas e ações no cotidiano, no diálogo com o outro e o mundo de coisas que os dão acabamento, o que permite ressignificar esses processos de produção. Problematizar a produção de cultura nas relações e diálogo entre os professores me possibilita analisar as produções curriculares também como produções culturais, uma vez que entendo serem essas, fruto de relações com o outro que constituem o currículo, num fluxo ininterrupto de produção cultural que a todo tempo ressignifica práticas do cotidiano *dentrofora*¹ da escola.

¹ A perspectiva de entender o estar *dentro* e o estar *fora* de maneira indissociável e sempre como um movimento de via dupla, se ancora nas perspectivas dos Estudos do Cotidiano desenvolvidos por pesquisadores como Nilda Alves, Edméa Santos, Inês Barbosa de Oliveira, Maria Luiza Sussekind, Carlos Eduardo Ferraço, entre outros. Os estudos dos *cotidianistas* estão na contramão das perspectivas que dicotomizam teoria e prática. Assim, os autores, em suas pesquisas, reconhecem o cotidiano da escola e da sala de aula como campo de produção política de currículo. Reconheço a potência dos estudos do cotidiano e, ainda que não tenha me apoiado nos mesmos referenciais teóricos, trabalho também na perspectiva de não dicotomizar ou verticalizar

As questões que trago para a discussão são desdobramentos dos estudos desenvolvidos no mestrado: naquele momento, problematizei a tecnologia como uma possível linguagem de interlocução dos atores sociais, modificando suas maneiras de pensar, de agir e de se relacionar com o mundo e com o outro. As discussões desenvolvidas tiveram como alicerce os estudos curriculares em uma perspectiva político-discursiva, o que contribuiu para analisar as produções culturais dos atores sociais, especificamente, estudantes e professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, envolvidos em um projeto de “*sala de aula do futuro*” – assim definida em seu projeto – a Sala de Aula Revoluti – projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro². Na trajetória de pesquisa foi possível discutir a produção política dos atores que vivenciavam o espaço *dentrofora* da sala pesquisada. Assim, o desenho de pesquisa buscou

problematizar uma produção que se constitui no movimento de experienciar as apropriações e ressignificações realizadas pelos sujeitos a partir dos usos na/com a Sala Revoluti, nas relações intersubjetivas, nas práticas discursivas cotidianas, que interferem direta e indiretamente no planejamento das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, consideramos a produção cultural que se desenvolve por meio de discursos instituídos e instituintes nas/das relações que se estabelecem no movimento de transitar pelos diferentes contextos, principalmente, o contexto da sala convencional e da Sala Revoluti como possibilidade de investigar uma produção política, fruto de articulações contingenciais que, em dado momento, se unem em torno de um objetivo comum (ROSÁRIO, 2013, p. 41).

A partir desse entendimento, trago para a investigação que propus para o desenvolvimento dessa tese, uma perspectiva de currículo que se fundamenta nas perspectivas de políticas de currículo enquanto políticas discursivas contingenciais, que deslizam na ideia de significação (LOPES; MACEDO, 2011; 2011a), em que a política não é entendida apenas como propostas oficiais, mas também são vistas como ações dos atores sociais que negociam e produzem sentidos na prática. Assim, a contribuição que trago da pesquisa de Mestrado me permite prosseguir com uma investigação que se ancora nos aportes teóricos que discutem a

relações como teoria e prática, espaço e tempo, dentro e fora. Assim, aproximo-me, como praticante, dos usos das formulações que os cotidianistas fazem para marcar/combater polarizações.

²O *design* e os *softwares* da Sala de Aula Revoluti são resultado de parcerias de duas unidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura, e a Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), com a empresa Habto Design (empresa incubadora). O Projeto Sala de Aula Revoluti contou com financiamentos externos de agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj. Cada Sala de Aula Revoluti, com 24 estações de trabalho, estava orçada (exceto pintura das paredes e refrigeração) em R\$ 85.000,00; as salas com 32 estações estavam orçadas em R\$ 115.000,00. Em sua proposta inicial, o projeto teve aprovação para a construção imediata de quatro salas: duas na FEBF, uma no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, no prédio do Departamento de Ensino Fundamental, e uma na Faculdade de Comunicação Social – FCS. (ROSÁRIO, 2012).

produção de políticas curriculares, nesse caso, não como uma implementação de propostas pensadas em uma instância superior para a escola, mas na defesa de um entendimento em que essas se constituem nas ações e decisões dos atores sociais que participam das políticas educacionais, produzindo política em suas ações cotidianas *dentrofora* das escolas, em escala micro, nas articulações que vão além das propostas iniciais da política.

Problematizo a entrada da tecnologia no âmbito das políticas educacionais, o que tem promovido debates críticos acerca da sua contribuição. As propostas políticas voltadas para o campo da educação e que buscam a inserção da tecnologia nos processos curriculares das escolas, nos diferentes anos de escolaridade, trazem como base de argumentação e justificativa a melhora da qualidade da educação, assim como a proposta de ser a tecnologia uma inovação para as práticas educacionais. Com isso, é necessário analisar criticamente as propostas das esferas federal, estadual e municipal que investem nas parcerias e promovem a entrada da tecnologia nas escolas com o objetivo de aumentar os índices de aprovação e mudanças nas ações pedagógicas, com o intuito de melhorar as relações dos professores e estudantes com a produção do conhecimento. Um conhecimento que desafia os moldes anteriores de sua produção e que se constitui no movimento de muitas redes de interlocução e discussão dentro e fora do espaço da escola.

As redes de produção e interlocução, atualmente, estão para além dos usos da tecnologia no campo das políticas educacionais, pois as redes conectam os atores, em diferentes espaçotempos de produção, constituindo cadeias de produção de conhecimento e currículo. Muito mais do que um currículo constituído pelos atravessamentos da tecnologia, o que observamos no cenário atual é um currículo que se constitui nas/pelas redes de subjetividades, as mesmas que compõem a produção do conhecimento – um conhecimento tecido em/na rede.

No atual arranjo social, grande parte das relações sociais do cotidiano está sendo intermediada também pelas diferentes tecnologias, porém, explorando mais a sua potencialidade na conexão entre os atores. São imagens, vídeos, hipertextos, áudios e tantas outras mídias de massa que mobilizam as ações dos atores sociais, promovem o diálogo entre si e o mundo. Interessamo-nos por refletir em que medida as redes mudam e reconfiguram os sentidos dos atores sociais de si mesmos e das coisas. Uma vez que os usos da tecnologia representam uma possibilidade de conexão entre os atores, pensá-la para além de artefatos e aparelhos eletrônicos me permite problematizar outras formas de produção, autoria e emergência de um ator social que transita em diferentes espaçotempos e ao deslocar-se.

Assim, entendo que a tecnologia – e as redes que ela cria/modifica – se apresenta como outra possibilidade de construção e produção no/com o mundo globalizado, na perspectiva do “mundo sendo transmitido para o mundo, num estado permanente de disponibilidade das imagens” (PRETTO, 2006, p. 116).

Os estudos de Pretto (2006) salientam que as apropriações das tecnologias constituem um elemento propulsor de diálogo e trocas instantâneas, numa perspectiva que articula e emancipa os movimentos sociais. Na lógica de que tudo está sendo transmitido e compartilhado com todos, ao vivo e a cores, na perspectiva do *online* a todo o momento, vivemos um cotidiano de “alucinação temporal”. O constante estado de disponibilidade de imagens e informações contribui para o surgimento de outras formas de produção do conhecimento, transforma percepções e valida novas concepções de valores e cultura na relação com a linguagem tecnológica.

Essas inter-relações – o que Pretto (2000) sintetiza como um “imbricamento” na relação homem-máquina – trazem consigo as análises que se propõem pensar o cotidiano tecnologizado da contemporaneidade. Um entendimento de que as máquinas e os seres humanos estão cada vez mais próximos, entendendo que *as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o ser humano*. Nesse sentido, Pretto (2000) não considera a tradicional separação entre a técnica, as produções culturais e a sociedade.

Porém, como aponta Appadurai (1996) temos que ter cautela ao discutir outras formas de produção considerando-se o “global”, pois salienta que

Não podemos simplificar as coisas imaginando que o global está para o espaço assim como o moderno está para o tempo. Para muitas sociedades, a modernidade é um alhures, tal como o global é uma vaga temporal que elas têm que conhecer em seu presente. A globalização estreitou distâncias entre elites, deslocou relações essenciais entre produtores e consumidores, quebrou muitos laços entre o trabalho e a vida familiar, obscureceu as linhagens entre locais temporários e vínculos nacionais imaginários. A modernidade parece agora mais prática e menos pedagógica, mais experimental e menos disciplinar (APPADURAI, 1996, p. 22).

Nessa linha de raciocínio é possível pensarmos as relações que constituem as redes pelas apropriações dos atores sociais que direta e indiretamente estão ligados a ela e que, certamente, produzem sentidos aos possíveis movimentos de trânsito e articulação.

Destaco um grande fluxo das discussões educacionais perpassando por esses diferentes espaços sociais, o que me chama a atenção para uma mudança na comunicação das massas através dos meios eletrônicos. Como Appadurai (2004) afirma: “isto não é uma fetichização monocausal da eletrônica”, mas a possibilidade de serem criados outros “eus” e

mundos imaginados, dos quais são criados novos recursos e novas formas de disciplina. Nesse sentido, busco me apropriar desses “eus” de que fala o autor, a fim de trazer as narrativas dos atores sociais como uma possibilidade de discutir suas produções nas redes, no caso desse estudo, da produção dos professores.

As leituras e estudos que desenvolvi para pensar as produções curriculares e a tecnologia me permitem afirmar uma recorrência entre os professores no uso e apropriações dos espaços das redes sociais, como por exemplo, os blogs, as páginas do Facebook e Twitters, usados como espaços de trocas e de diálogo com os pares, para a partilha e socialização de ações, de materiais e ideias que estão no cotidiano das escolas. Dessa forma, elejo como foco de investigação a produção de blogs por professores, o que se justifica por ser uma das redes de maior apropriação desses profissionais, ao compartilharem suas produções cotidianas no espaço da escola, sendo essas produções problematizadas e discutidas nesta pesquisa enquanto produções de currículo.

No desdobramento da investigação discuto como o *espaçotempo* dos blogs, entendido em sua especificidade de uso e comunicação, como uma possibilidade de fusão entre o tempo e o espaço, se constitui como espaço enunciatório, de articulação entre os professores que nele transitam. Assim, argumento que o blog é o espaço que proporciona a emergência dos professores, pois, nele é possível discutir e problematizar com seus pares as suas ações, entendendo-as como fruto de relações culturais hibridizadas, conflitantes e contraditórias de uma prática cotidiana *dentrofora* do espaço da escola.

Problematizo os blogs como espaços virtuais de interação social, em que são possíveis trocas, diálogos e mobilizações de um coletivo, assim como um espaço de escrita de si mesmo. Cotidianamente, os atores sociais se apropriam desse espaço de interação para falar de si, mostrar-se, indignar-se, ou simplesmente “postar”, “publicar” algo que lhe agrada, que o incomoda, mas sempre em diálogo com o outro. No diálogo, diferentes espaços de conexão virtual são usados pelos atores, formando uma grande rede de relacionamento, como por exemplo, o Twitter, o Facebook, o Instagram, entre tantos outros que surgem ao longo do tempo. As redes de relacionamento, através das tecnologias digitais, rompem as barreiras entre tempo e espaço e possibilitam a comunicação imediata. Se antes tínhamos as cartas escritas à mão, os telegramas e postais que necessitavam de um tempo hábil para serem locomovidos e entregues em seus destinos, hoje, a partir do momento que você “posta” em suas redes, a mensagem atravessa todas as barreiras de espaço e tempo e, imediatamente, é lida, comentada, “curtida” pelo outro, o “amigo”. Não que seja amigo íntimo, mas para ter acesso ao seu perfil sem restrições precisa tornar-se “amigo” para ser mais próximo ou, de

alguma forma, esteja autorizado a estabelecer contato de amizade ou com interesses de fins profissionais, acadêmicos, etc.

Nesse sentido, a pesquisa parte da premissa que os blogs se constituem, principalmente, nas ações particulares que se inserem no coletivo, num processo de representação política entre “o global e o local”, em que os professores estão envolvidos por relações de poder ambivalentes, instáveis e provisórias.

É apenas através de uma estrutura de cisão e deslocamento – “o descentramento fragmentado e esquizofrênico do eu” – que a arquitetura do novo sujeito histórico emerge nos próprios limites da representação, para “permitir uma representação situacional por parte do indivíduo daquela totalidade mais vasta e *irrepresentável* que é o conjunto das estruturas da sociedade como um todo” (BHABHA, 2010, p. 298).

A escolha do blog como objeto de análise considera a sua potencialidade no campo da educação, ao ser pensado como espaço de diálogo e articulação entre os professores que circulam por diferentes redes de relacionamento – virtuais ou não virtuais. Para tanto, desafiei-me a desenvolver questões que permitissem a discussão do espaço dos blogs, mostrando como eles e tornaria um espaço mobilizador das narrativas de experiências de professores vivenciadas *dentrofora* da escola; e como esse espaço tem contribuído, cada vez mais, para as relações que extrapolam os limites físicos das escolas, das salas de aula.

Discuto as relações tecidas nos blogs com a possibilidade de problematizar esse lugar como um encontro de *espaçotempos* entrelaçados e também cindidos; uma fenda proporcionada pelo espectro da diferença, em que os atores sociais enunciam de diferentes maneiras suas relações culturais; suas produções emergem de forma que possam mostrar-se, posicionar-se enquanto produtores político-culturais. Os blogs trazem à cena questões que inferem sobre as tensões entre público e privado, universal e particular, a partir da exposição de si. Appadurai (2004) propõe pensar o universal e o particular, a partir do que denomina “obra da imaginação”. Para o autor é necessário pensar a imaginação nem tanto emancipadora como também não tanto disciplinada, mas, de outro modo, ele afirma que o *lugar* da imaginação pode ser compreendido como o de um espaço de contestação, em que “indivíduos e grupos procuram anexar o global às suas próprias práticas” (p. 17). Com isso, destaca duas características importantes no entendimento que faz a respeito da força da imaginação: a imaginação como memória e como desejo. Explica a imaginação como *lugar* para a ação e não somente para a evasão. Nesse sentido, afirma que a imaginação passou a ser característica

constitutiva da subjetividade moderna, saiu do espaço particular para se tornar propriedade de coletivos e não apenas como essencial ao indivíduo.

A imaginação tem em seu sentido projetivo, o sentido de ser o prelúdio a qualquer modo de expressão, seja estético ou outro. [...] A imaginação, especialmente quando coletiva, pode tornar-se carburante da ação. É a imaginação, nas suas formas coletivas, que cria ideias de comunidade de bairro e de nação (APPADURAI, 2004, p. 19-20).

Os investimentos da pesquisa estão voltados para a problematização da possibilidade de agenciamentos dos atores sociais que transitam pelos espaços sociais virtuais, em que são possíveis interações uns com os outros, uma produção coletiva e negociada na “prática de todos os dias através da qual se transforma a obra da imaginação” (APPADURAI, 2004, p. 22). Assim, elenco os blogs para analisar a produção dos atores sociais, desse modo, no caso da pesquisa, os atores sociais que convoco são professores de diferentes redes municipais de ensino, entendendo que as produções apresentadas nos blogs, por meio de narrativas ou mesmo por registros dos professores das ações *dentrofora* da escola, são produções que considero produções de currículo, que se constituem a partir de uma determinada proposta política de formação de professores.

Tendo em vista as apropriações e discussões desenvolvidas por autores dispostos a problematizar os espaços dos blogs no campo da educação, penso ser importante trazer as diferentes percepções desses em relação ao tema³.

Komesu (2004) analisa o espaço de produção dos blogs como

um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além da interatividade com o leitor das páginas pessoais. Os blogs possuem, portanto, características diferenciadas dos diários tradicionalmente escritos (p.3).

A aproximação dos blogs do gênero dos diários, como analisa a autora, pode-se justificar a partir de uma imagem estereotipada daquele que se ocupa de escritos pessoais, narra acontecimentos íntimos, apoia-se em gêneros estáveis, como por exemplo, o gênero diário. Analisa o espaço dos blogs como uma ferramenta de “autoexpressão”, algo que

³ No levantamento realizado nos diferentes bancos de teses e dissertações com as palavras-chave “blog” e “educação” foi possível registrar: Banco de Teses da Capes – 59 teses. Com as palavras-chave “blog” e “currículo” – quatro teses. Relacionadas ao PNAIC são indicadas doze teses; dessas, apenas cinco tematizam diretamente a política (pesquisa realizada em jan. 2018, com o recorte temporal do período de 2011 a 2017). Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a busca com as palavras-chave “blog” e “educação”, resultou sete dissertações e sete teses.

proporciona aos seus escreventes a oportunidade da escrita de si, compartilhando e interagindo com seus leitores.

As relações entre uma atividade de escrita sobre si e a maneira como é colocada em circulação por meio de um suporte material específico, considerando-se a relevância da questão do suporte como traço constitutivo das atividades humanas. Pode-se discutir, ainda, com Maingueneau (1984), como esta atividade de escrita sobre si é constituída enquanto “prática discursiva”, em seu modo de organização e na rede de circulação de seus enunciados (KOMESU, 2004, p.2).

Para a investigação que proponho, além de escreventes em seus blogs, os professores alfabetizadores, tal como afirma Bakhtin (2011), podem ser pensados – como atores de uma “criação estética” – entendendo suas ações, suas escritas sobre si, como discursos produzidos nas relações intersubjetivas com o outro e para o outro, o que dá o acabamento, numa relação dialógica de constituição de ambos. O autor diz que

Captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros, os reflexos de momentos isolados e até do conjunto da vida, consideramos o coeficiente de valor inteiramente específico com que nossa vida se apresenta para o outro e inteiramente distinto daquele coeficiente com que a vivenciamos em nós mesmos (BAKHTIN, 2011, p.14).

A discussão de alteridade proporciona à investigação uma potencialidade para analisar as relações dos professores alfabetizadores com seus pares, entendendo que as trocas que fazem através de seus blogs, a publicização de suas ações, permite que se mostrem ao outro e tenham do outro um retorno, uma possibilidade de reflexão compartilhada, o que de certa forma, dará acabamento a partir do olhar do outro.

Gomes (2005) destaca o espaço dos blogs como um portfólio virtual que está em processo gradual de maturação e reflexão pessoal. A autora problematiza as possíveis utilizações pedagógicas dos blogs e a sua potencialidade a partir de duas categorias: *blogs enquanto recurso pedagógico* e *os blogs como estratégia pedagógica*. Assim, destaca que os blogs enquanto recursos pedagógicos podem ser: “um espaço de acesso à informação especializada e um espaço de disponibilização de informação por parte do professor”; como estratégia pedagógica os blogs podem assumir a forma de: “um portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate – *role playing* e um espaço de integração” (p. 313).

Além disso, ao problematizar os blogs como estratégia pedagógica no intercâmbio entre as escolas, Gomes (2005) destaca que,

Ao constituírem espaços de publicação na web, os blogs permitem tornar visível a produção escrita dos seus autores dando assim “voz” às suas ideias, interesses e pensamentos. Participar num blog que tenha uma audiência pode ser um estímulo à reflexão e produção escrita desde que exista uma orientação e acompanhamento nesse sentido. A escola e as atividades nela realizada ficam mais expostas ao escrutínio público, mas também mais próximas das comunidades em que se inserem e abrem-se novas oportunidades para o envolvimento e colaboração de diversos membros dessas comunidades (p. 313).

As perspectivas de Franco (2005) trazem um olhar para os blogs educacionais como um “ambiente de interação e escrita colaborativa”, em que os classifica como diários pessoais em formato eletrônico, como oportunidade de vivenciar uma escrita colaborativa. A autora ainda ressalta a necessidade de um novo tipo de letramento nas escolas por conta das novas tecnologias – um “letramento digital”.

Na mesma direção, Barbosa e Serrano (2005) discutem o blog como uma possibilidade de outro contexto de interação dos atores sociais. As autoras abordam os espaços dos blogs como “um retrato de si mesmo resultando num hipertexto social” e, dessa maneira, as autoras desenvolvem suas argumentações entendendo o blog na educação como um viabilizador da construção do conhecimento coletivo, em que é possível a produção de identidade pessoal e coletiva.

Segundo Santos et al. (2014), o uso dos blogs é um recurso metodológico, seus usos são pensados pelos autores como “tecnologia educacional narrativa” para a formação e ação dos professores. Assim, os autores discutem na perspectiva de entender os blogs como diários reflexivos das narrativas dos professores. Nesse sentido, para a investigação é fundamental pensar tais narrativas como processos de produção discursiva, algo que constitui sentidos para o campo de formação docente.

A respeito disso, Komesu (2004) traz uma importante questão sobre a linguagem ocupar um papel central na análise dos blogs. A autora, a partir dos estudos linguísticos e da Análise do Discurso, analisa os blogs como “uma ferramenta de autoexpressão”, considerando as tecnologias digitais como a principal linguagem. Os estudos da autora instigam minhas problematizações de pesquisa quando a mesma traz a interatividade associada à intertextualidade no contato com o outro, influenciada pelas perspectivas de Bakhtin.

Ao chamar a atenção para o uso do blog como espaço de autoexpressão, Komesu (2004) analisa a prática expressiva dos atores sociais, analisando como eles escrevem sobre si, em uma prática discursiva que organiza e circula na rede os seus próprios enunciados, a partir de múltiplas semioses (textos, imagens, fotos, desenhos e etc.). Ao problematizar a

potencialidade dos blogs como ferramenta expressiva das ações dos atores sociais, a autora chama a atenção para o sucesso do exibicionismo das práticas que constituem os espaços dos blogs. Afirma que tal sucesso se dá através do olhar atento do outro, o seu telespectador. O que me instiga a dialogar com as contribuições de Bakhtin (1998), de modo que com os movimentos de exibicionismo em seus blogs, os atores “escreventes” – ou como prefiro denominar: os atores sociais – produzem em seus blogs considerando a existência de um auditório social. Assim:

Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado. [...] Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 1998, p.98).

Com o aprofundamento dessas questões, a análise caminha para a discussão das expressões dos professores alfabetizadores em seus blogs como discursos que instituem sentido à produção política. Uma produção que se constitui na fronteira, em uma relação de alteridade que interfere e também produz sentido em uma relação dialógica. Assim, os blogs são *espaçostempos* de fronteira em que são possíveis aos professores alfabetizadores, enquanto produtores de cultura, uma articulação em torno de uma cadeia discursiva de produção curricular.

A investigação teve por objetivo levantar questões que interessam ao propósito de refletir sobre a produção nos blogs, a fim de dialogar com a produção do currículo no cenário social contemporâneo, entendendo-o, a partir de uma perspectiva discursiva, como produções curriculares cotidianas dos professores que se constituem através de articulações discursivas. Esse entendimento contribuiu para o fortalecimento das minhas argumentações em torno de um reconhecimento do professor como curriculista (FRANGELLA, 2008; AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017), que se constitui nos deslocamentos que faz pelos diferentes espaços, numa atuação política que se produz em articulação com seus pares. Assim, política e cultura na perspectiva que defendo na pesquisa são indissociáveis, considerando a atuação do professor na sociedade contemporânea e na escola, entendendo os espaços de atravessamento e constituição desse ator social.

A partir dessa proposição temática, elegi como foco de análise a produção de currículo nos blogs dos alfabetizadores que atuam na política de formação de professores do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, ação que destaca em seu documento o

propósito de “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental”(Documento Orientador – MEC/PNAIC, p. 1, 2014). Uma política educacional que propõe desenvolver processos de formação de professores para atuar no ciclo de alfabetização como etapa inicial do Ensino Fundamental, tendo como eixos de articulação a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; envolvendo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, bem como avaliações sistemáticas, gestão, mobilização e controle social.

Os documentos do PNAIC entendem o ciclo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental como:

Um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (MEC/PNAIC – Livreto, p. 17, s/d).

A perspectiva apresentada pelo documento se apoia no desenvolvimento processual de alfabetização, buscando inserção da criança no universo letrado e na cultura escolar. Para isso, os documentos que norteiam o curso de formação de professores no PNAIC se articulam a essa compreensão, porém, todo o processo é acompanhado por instrumentos definidos pela política.

A Portaria nº 867 afirma que uma das ações previstas pelo PNAIC é o curso para a formação de professores alfabetizadores, em que universidades públicas, secretarias de educação e escolas estão articuladas ao processo de formação desses profissionais. No Caderno de Formação de Professores, material que constitui o programa, é apresentada a estrutura do processo de formação continuada da seguinte forma:

Essa estrutura é composta por dois formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula, ou, como dizemos, com o chão da escola. O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Idade Certa, 2012, p. 24).

Um dos eixos destacados no PNAIC é o uso das tecnologias, no incentivo de estimular a sua presença nas práticas pedagógicas a serem propostas, bem como estratégia de formação. Nessas redes de diálogo que vão organizando a política nos diferentes espaços e tempos de produção observa-se que o PNAIC tem como uma das suas proposições a partilha de “relatos da prática”, em articulação com outros movimentos de ação da política. Para tanto, há um incentivo à produção de blogs pelos professores como estratégia de formação. Os blogs envolvidos no Pacto são evidenciados pelo MEC nesse espaço de relatos de prática. Assim, observo como os blogs são vistos como uma arena, em que “professores, orientadores, coordenadores, secretarias de educação e universidades de todo o Brasil estão contando sua experiência no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>), potencializando as ações de formação em desenvolvimento.

Pode-se analisar que o movimento de produção política do Pacto – em seu canal oficial (site do MEC⁴) – apresenta e registra os documentos públicos, ações organizadas em diferentes estados e municípios, tendo uma perspectiva de publicizar os movimentos de produção da política através de diferentes canais, apropriando-se dos midiáticos para promover debate e diálogo com os atores da política. São usados canais, como por exemplo, *webconferências*, Youtube, *chats*, dentre outros, para discutir e divulgar ações promovidas pelas articulações da política do PNAIC. Entre esses figuram os blogs que elejo como objeto de análise nessa pesquisa.

PNAIC – um pacto curricular?

A Portaria nº 867 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto, definindo suas diretrizes gerais, tal como publicado no Diário Oficial de 4 de julho de 2012. O artigo 1º da Portaria estabelece:

⁴ As informações datam de 2013. Nos últimos meses de 2017, o portal do PNAIC no site do MEC foi reformulado; todo o conteúdo anteriormente disponível, como por exemplo, os cadernos de formação dos professores, portarias, as indicações dos blogs relacionados ao PNAIC, foram excluídos. Atualmente, o site <http://pacto.mec.gov.br/> aparece sem conteúdo (a última pesquisa foi realizada no site em janeiro de 2018). É possível estabelecer essa mudança relacionada aos novos encaminhamentos do PNAIC anunciados ainda no ano de 2017, como por exemplo, a inclusão da Educação Infantil no ciclo de alfabetização e também a redução do ciclo de alfabetização para apenas dois anos. Nesse sentido, há novas abas no site e todo material disponível no momento é relativo a uma nova estrutura do programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012a).

Tendo em vista a Portaria em questão, destaca-se:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

Observa-se a importância desta Portaria que institui a política de formação continuada, em parcerias com Universidades, em sua maioria públicas, e Secretarias de Educação de Estados e Municípios, documento que, em sua amplitude, pretende firmar um compromisso de alfabetizar crianças até 8 anos de idade, em que seja possível, ao final do ciclo de alfabetização, averiguar o êxito da política que se propôs formar os professores responsáveis por essa etapa. Assim, a pactuação se configura em torno do compromisso:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012c).

Nesse sentido, faz-se urgente colocarem primeira análise uma política de formação que busca uniformizar ações que apresentem resultados satisfatórios no ciclo de alfabetização de crianças em diferentes regiões do território nacional. Trata-se de uma política de centralização curricular para as escolas que, assim, assumem o compromisso de alfabetizar dentro do período estipulado.

Em sua regulamentação, os acordos realizados entre a União, Distrito Federal e Municípios, nas ações que dizem respeito ao pacto firmado, estão comprometidos a:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012d).

De acordo com as perspectivas em que se baseiam a política do PNAIC, em relação ao compromisso da criança estar alfabetizada aos oito anos de idade, isso significa que

as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

Para avaliar toda a implementação da estrutura da política de formação continuada do PNAIC, o documento estabelece que o processo avaliativo do que está sendo desenvolvido nas diferentes escolas deve se caracterizar pelo instituído no Art. 9º da Portaria nº 867:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental;
 II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
 IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP.

A Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que converte a Medida Provisória Nº586, de 2012, em seu artigo 1º, firma o compromisso legislativo de apoio técnico e também financeiro da União com as Entidades Federativas para o desenvolvimento do Pacto Nacional na Idade Certa, com o propósito de “promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas” (BRASIL, 2013).

Aos órgãos e entidades federativas competem responsabilidades que se articulam à política do PNAIC, o que entendo ser a constituição de cadeias de articulação política que buscam firmar o Pacto e, assim, tornar hegemônicas as ações e responsabilidades que envolvem as propostas desta política de formação continuada. Com isso, na constituição da “rede de política” do PNAIC, a cada “braço” de articulação dessa política de formação (que se estabelece em torno de um pacto) competem responsabilidades e metas a serem desenvolvidas a longo e médio prazo, no âmbito da política, como veremos a seguir:

- Caberá ao MEC:
 - I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental; III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão (PORTARIA nº 867, Art.11).

- Caberá às IES:
 - I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo; III - assegurar espaço físico e material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo; IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação; V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC(PORTARIA nº 867, Art.12).

- Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:
 - I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
 - II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP; III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal; V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais; VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria; X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades(PORTARIA nº 867, Art.13).

- Caberá aos municípios:
 - I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP; III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se

houver; VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria; IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (PORTARIA nº 867, Art.14).

Assim, mais do que uma política de formação de professores em âmbito nacional, entendo ser o PNAIC, pelos caminhos que busca estruturar, uma política de currículo para os ciclos de alfabetização das escolas de todo território nacional, a partir do momento em que ele regulamenta, financia, estrutura e promove ações, monitorando medidas de avaliação em larga escala do que se busca como um processo ou ciclo de alfabetização de todas as crianças das escolas, dos grandes centros urbanos até as comunidades ribeirinhas, do campo. Enfim, uma articulação que propõe consolidar modos e processos de alfabetização unificados para todas as crianças que estão nessa fase de aprendizado, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Tomo o PNAIC não só como política de formação de professores, como uma política curricular, em diálogo com o defendido e problematizado pelo projeto de pesquisa institucional no qual estou inserida (FRANGELLA, 2014, 2016⁵). Em consonância com as perspectivas desenvolvidas nesse projeto é importante discutir como os movimentos de produção da política de formação de professores – PNAIC – articulam e impactam diretamente a produção curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental (os ciclos de alfabetização), nas escolas das redes municipais de todo o território nacional.

Nesse sentido, a perspectiva de política que é assumida na investigação traz consigo a discussão sobre a impossibilidade de totalização nas políticas educacionais, sendo essa ideia de total sempre entendida como um processo falho em si mesmo. Afirmar que as tentativas são sempre falhas é a contribuição do entendimento do processo discursivo em que se produzem as políticas. Nesse sentido, Lopes (2010) aponta em seus estudos para as políticas de currículo – afirmando que a impossibilidade de significar ou representar o todo me permite questionar a ideia de um centro.

⁵ Trata-se da pesquisa Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para além de um Pacto, coordenada pela professora Rita de Cássia Frangella, no âmbito do ProPEd. A pesquisa conta com os fomentos da Faperj (Jovem Cientista do Nosso Estado 2016-2019), UERJ/IC (2016-2018), UERJ - Prociência – (2015-2018) e do CNPq (Universal, 2016; Bolsa de Produtividade em Pesquisa).

Não é possível ignorar a existência de lacunas no próprio ato de significação, o que impede que qualquer fechamento pretendido seja plenamente alcançado, uma vez que toda tentativa de controle traz em si lacunas que marcam a incompletude dos sujeitos e a ambivalência da própria linguagem. Logo, a ambivalência na política e, no caso deste estudo das produções curriculares do PNAIC, o tempo da fala é diferente do tempo da escrita. Reconhecer que o tempo da produção é diferente do tempo da vivência não significa pensar que estamos falando de propostas distintas, ou que apenas um destes contextos produz. Na verdade, na perspectiva que escolhemos operar, ambos são facetas do mesmo processo de produção política curricular (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 4-5).

A intenção da pesquisa foi a de problematizar as articulações que envolvem os diferentes órgãos, entidades e atores sociais que transitam por diferentes *espaçotempos*, permitindo fluxos contínuos para a produção político-discursiva. Dessa forma, a pesquisa caminhou na perspectiva de reafirmar a impossibilidade de totalização que subjazem as políticas curriculares nacionais, uma impossibilidade de totalizar defendida nos movimentos de professores, nas redes que se constituem na produção política. Assim, os blogs dos professores são investigados na pesquisa pela própria condição para a qual eles apontam: outras possibilidades de significação da política, sinalizando que nela outros sentidos entrariam em disputa. Com isso, os blogs, ao tentar replicar as práticas organizadas pelo PNAIC, trazem o rasgo da diferença, tensionam os sentidos pretensamente estabilizados.

Nas análises, os blogs dos professores alfabetizadores que atuam no PNAIC foram problematizados como uma instância da política do PNAIC, em que foi possível problematizar a produção curricular, a partir das enunciações dos professores que por eles circulam, escrevem e circunscrevem diferentes entendimentos da política. Assim, foi possível pensar as articulações da política do PNAIC, observando-se uma “rede de políticas” em que os professores se inserem e atuam, produzindo sentidos para ela, que não serão os mesmos que os primeiros movimentos de sua constituição buscou fixar. Para isso, as questões pensadas e desenvolvidas no coletivo serão importantes para discutir os processos de produção e identificação nos quais os professores se constituem, no movimento de transitar por diferentes espaços e em diferentes tempos, em suas ações e relações com o outro, interferindo consubstancialmente na produção curricular que se constitui a partir da política de formação do PNAIC.

A escolha dos blogs dos professores alfabetizadores ancora-se nas perspectivas teóricas com as quais busco dialogar na investigação. Ao entender as novas formas de governamentalidade, em que políticas educacionais estão sendo “feitas” em novas localidades, em diferentes parâmetros, para novos autores e organizações (BALL, 2014, p.27). Dessa forma, argumento que os blogs são instâncias de produção político-discursiva

que produzem sentidos em seus movimentos, nos processos de desenvolvimento da política do PNAIC. Incentivado e reconhecido pelo Ministério da Educação como espaço de produção de conhecimento – os blogs – se constituem no diálogo contínuo com as propostas da política do PNAIC; eles se movem entre os locais, constituindo as *redes políticas* que apontam para um “novo” social, envolvendo “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” e por meio de tais *redes políticas* “é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política” (Idem, p. 29).

Ao analisar as políticas educacionais que se constituem a partir de “redes políticas”, Ball (2014) contribui para um desenho metodológico da investigação, de tal maneira que, ao invés de analisar a forma como se estrutura a política do PNAIC, a investigação buscou analisar os movimentos que possibilitaram outros/novos contornos para a produção política. Dessa forma, foi importante problematizar as ações e narrativas dos professores que deram mobilidade à política que constitui o PNAIC, o que discuto enquanto enunciações de cultura, constituindo o fluxo de produções curriculares da política.

Assim, os movimentos de pesquisa tiveram como objetivo principal problematizar os movimentos dos professores alfabetizadores nos blogs, compreendidos como movimentos de produção curricular, o que se constitui na/para a produção da política do PNAIC. Essa percepção trouxe para a discussão a forma como esse se tornou um espaço de práticas desenvolvidas no cotidiano, produzindo movimentos de ação política dos professores, pois se tornou um espaço de mobilização, discussão e produção contínua, com articulações que promovem aproximações e distanciamentos, próprios das relações da produção política em si. Problematizam-se as reconfigurações da proposta política do PNAIC incitada pelo movimento dos professores, nos espaços dos blogs, enquanto produção curricular, que se constitui no trânsito por diferentes espaços. Esta constituição ocorre em um fluxo contínuo de ações que potencializam outros e novos espaços de mobilização e autoria, com os usos da tecnologia e suas possibilidades de interface, nas diferentes apropriações em que são realizadas.

Objetiva também discutir a produção das políticas curriculares como produções discursivas, o que permite pensá-las como contingenciais e provisórias. Nesse sentido, a pesquisa se insere nos movimentos de discussão sobre as perspectivas centralizadoras de produção curricular, a exemplo da BNCC, entendendo que a produção curricular se constitui por movimentos de significação que não são possíveis de serem considerados de forma estanque, mas, estão sempre em movimento.

Desta forma, não se faz viável pensar no currículo de maneira fixa. Estamos falando da produção de sentidos outros, não esperados, o que faz do currículo algo imprevisível. Trata-se, portanto, de um currículo que necessita ser interpretado de

forma ambivalente e contingente, visto que o mesmo sofre contínuas traduções. Assim, entendemos o currículo não de forma coisificada, mas como a própria luta pela produção de significado, a luta pela legitimação de sentidos, uma luta política pela produção de cultura (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 5).

Ao pensar em traçar um caminho teórico metodológico da pesquisa, interrogo: como na dinâmica atual das relações entre os atores sociais no cenário social contemporâneo, em seus blogs, os professores inferem sentidos na produção do currículo? Questiona-se: o que os espaços virtuais dos blogs proporcionam aos atores que por eles transitam? Quais os movimentos e articulações possíveis nesse *espaçotempo* produzido e reproduzido pelos atores sociais na atualidade? Em que medida os espaços dos blogs se tornam espaços de mobilização e constituição da produção de uma política educacional? Como esse espaço pode ser considerado espaço de fluxo e negociação de produção política pelos professores que o constituem?

1 CURRÍCULO, CULTURA E DISCURSO – ARTICULAÇÕES PARA PENSAR A PRODUÇÃO NOS BLOGS

Nesta seção, trago os referenciais que elegi para dialogar no movimento de pesquisa. Acredito que tais aportes foram importantes para organizar o que proponho problematizar – *a produção curricular que se constitui nos espaçostempos dos blogs dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. No âmbito de produção da política, entendo que essa produção se desenvolve pela mobilidade e na relação com outras redes que dela participam e a constituem.

Os conceitos que assumo serem centrais em minha pesquisa, para desenvolver as minhas argumentações, são: **política – discurso – cultura - currículo**. Tais conceitos não são entendidos isoladamente, pois, defendo a ideia de que o imbricamento nas relações de produção de política, de cultura e de currículo é algo que se constitui discursivamente. Assim, o cerne da investigação é a discussão de uma produção curricular que se desdobra do movimento de enunciação dos professores alfabetizadores e, nesse sentido, aponta para a problematização da produção curricular constituída numa rede de relações e produções discursivas que negociam sentidos na/com a política do PNAIC.

Nessa rede de produções discursivas tecidas pelos professores alfabetizadores, os blogs estão na investigação como objeto de análise, um espaço de narrativa, o que considero na condição de um espaço de produção autobiográfica dos professores alfabetizadores do PNAIC. Com essa perspectiva de entender o blog também como um espaço de narrativa, alinho-me à perspectiva do currículo como prática discursiva, prática de significação, defendido por perspectivas pós-estruturais. Dessa maneira, as narrativas dos professores são tratadas na investigação como “enunciações de sentidos” de suas experiências e produção de cultura, o que constitui currículo, entendendo que currículo “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41). Assim, aproprio-me das discussões de Pinar (2009; 2010; 2016) a respeito das “narrativas vívidas de experiências de vida” para problematizar o que o autor discute, ao tratar as autobiografias, como experiências que falam da vida, do trabalho docente e que se potencializam ao cruzar a fronteira entre o escritor e o leitor. O autor problematiza a tessitura do currículo como produção autobiográfica, algo que se constitui no processo do sujeito narrar suas experiências vividas, narrar sua história – atravessada por questões de gênero, questões racializadas, culturais, etc. Assim, entende que o currículo é produzido nas

experiências dos professores, na conversa com o outro, uma conversa que não é transparente porque a opacidade está em si mesmo e na relação com o outro.

Nesse sentido, as narrativas dos professores estão em diálogo no meu trabalho, porque entendo que elas significam o currículo e o constituem. Trabalhar com a ideia de currículo como produção de sentidos me exige olhar para as narrativas dos professores, as ações *dentrofora* das salas de aula, os encontros de formação que estão registrados nos blogs, bem como problematizar esse “campo” que se apresenta em diálogo com a política do PNAIC, como espaço de produção de cultura, espaço de produção de currículo. À medida que vai se tornando espaço de troca de experiência, apresentação e compartilhamento de saberes e ações em diferentes regiões do país, ele constitui o conhecimento que se produz pelo/no coletivo, em uma rede em que as fronteiras não são possíveis de serem demarcadas.

Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobilizam o eu e o outro, ou seja, processo dialógico onde os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação (FRANGELLA, 2014, p.7).

Ao narrar suas práticas cotidianas como se fossem seus diários pessoais, os professores fazem dos seus blogs, tanto pessoais como coletivos, um espaço de registro de suas ações curriculares; assim, defendo os mesmos como um espaço de produção curricular, à medida que problematizo a cultura sendo produzida nos movimentos de negociação entre os professores e seus pares, entre os professores e os leitores de seus blogs. Do mesmo modo, entendo que ao narrar as suas experiências individuais/coletivas com o PNAIC, os professores estão trazendo à política sentidos que se constituem nas decisões provisórias do cotidiano. Sussekind e Lontra (2016) defendem a compreensão dessas narrativas como

vestígios de momentos de aprendizagem que acontecem no/com o cotidiano e se constituem como arte de fazerpensarfazer. Possibilitam um olhar para além do que podemos enxergar porque precisam dos sentidos, das intuições, dos improvisos, do olhar cuidadoso. São travessias curriculares, instáveis relacionais e situacionais nas quais aprendemos com as conversas. As escritas, despreocupadas com o academicismo em seu formato, dão tom especial à ideia de compartilhar narrativas de práticas na escola, tendo na pauta a coexistência de conhecimentos, a superação da linearidade, das dicotomias e das hierarquias (p. 97).

Ainda sobre o uso das narrativas no desdobramento teórico-metodológico nas pesquisas sobre políticas curriculares e contextos escolares, Petrucci-Rosa e Ramos (2015), embasadas pelas perspectivas teóricas de Walter Benjamin, afirmam que:

Produzir narrativas não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural. [...] a narrativa encontra-se

intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, como a possibilidade de ressignificação da própria experiência. Ela não existe sem a memória, não existe sem o entrecruzamento de tempos, sem suas dimensões voluntárias e involuntárias, sem seus esquecimentos, completudes e incompletudes (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2015, p. 306).

As autoras sinalizam que a utilização das narrativas como fundamento metodológico na pesquisa possibilitou que “discursos de diferentes contextos se inter-relacionassem, possibilitando compreender as diferentes práticas discursivas das políticas curriculares”. Com as perspectivas de Foucault, também afirmam que: “estamos imersos em práticas discursivas engendradas por relações de poder-saber e que estão presentes em nossas experiências intercambiáveis através das narrativas”. (Idem, p. 310).

Em diálogo com tais perspectivas é possível entender que os sentidos da política se constituem nas práticas discursivas, no imbricamento de diferentes contextos de produção. Assim, ainda que, atendendo às regulações impostas pelas Diretrizes, alguns sentidos tentem ser hegemônicos, é importante discutir os sentidos que extravasam na produção das narrativas dos professores, nos diálogos desenvolvidos no/com diferentes coletivos, nas inúmeras redes de produção de conhecimentos criadas. É essa tensão que busco explorar nessa tese.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa traz em seu desenvolvimento o entendimento de que a negociação é a “própria essência da ação e da elocução humanas” (BHABHA, 2011, p. 96). Com isso, cabe afirmar que a diferença é posta no centro da negociação à medida que os professores agem conforme as suas perspectivas e posicionamentos político-culturais.

Com esse entendimento, parto para a discussão dos referenciais que constituem meu arcabouço teórico-metodológico, entendendo a produção curricular como política-discursiva-cultural. Nesse sentido, não é possível considerar a ideia de uma cultura substancializada, como “a cultura”, mas com a perspectiva de cultura enquanto “dimensão dos fenômenos” (APPADURAI, 2004, p. 26). Com isso, afirmo estar “o local da cultura” nos meus estudos “nas margens deslizantes do deslocamento” (BHABHA, 2010, p. 46), cenário em que é possível problematizar processos discursivos que constituem culturalmente a política. Nesse sentido, o entendimento de cultura que baliza as discussões desenvolvidas na investigação rompe com a fixidez de espaço e tempo e cria fronteiras enunciativas (BHABHA, 2010), que se constituem a partir dos movimentos de produção de linguagem, um movimento fluxo e de significação do mundo e das coisas, numa intensa produção de sentidos. Uma produção que se constitui nas fendas que se abrem ao diálogo com a diferença e possibilitam o enunciar de outros sentidos, de outros significados.

Assim, discuto embasada nas perspectivas de Bhabha (2010) a emergência dos sujeitos em seus processos de enunciação, de cisão, o que constitui o seu processo de formação, como produção contínua que se desenvolve em meio a ações culturais e a uma política de provisoriedade, trazendo à proposta de pesquisa, nesse tempo presente, a investigação de um tempo e espaço disjuntivo, que não segue uma linearidade e nem mesmo responde a uma condição de causa e consequência, mas que se apresenta e se faz representar por “signos intersticiais”, que se (re)constroem nos espaços fronteiros, intervalares de produção.

Ao problematizar o campo das relações sociais contemporâneas em que estamos inseridos, é fundamental discutir as possibilidades de diálogos e autorias que as diferentes redes proporcionam, ao interligar e conectar o mundo de coisas que nos constituem, com as diferentes “paisagens”⁶ que Appadurai (2004) nos apresenta. O autor, ao problematizar as mudanças provocadas pelo movimento de globalização possibilitado pelas transações e relações com a tecnologia, e que alteraram o cenário econômico, político e cultural, discute um cenário que já não é mais “novo”, mas volátil, de relações e conjunturas provisórias, as mesmas que se constroem na/pela multiplicidade de movimentos contínuos de trânsitos e deslocamentos, alterando, frequentemente, as relações. Situo minha investigação nesse cenário, em que os atores sociais estão imersos, produzindo cultura e política em suas ações cotidianas, lidando com a volatilidade e a provisoriedade de ações individuais e coletivas.

As fronteiras enunciativas que busco problematizar se articulam no diálogo com as perspectivas de Appadurai (2004), a fim de pensar os modos de produção cultural dos professores alfabetizadores a partir de uma “teoria de ruptura” – um corte com todo o tipo de passado –, partindo também de uma teoria da modernização e globalização como possibilidade de problematizar como os meios de comunicação eletrônicos transformaram o discurso cotidiano ao mobilizar uma reconfiguração das relações entre os atores sociais e o mundo. A grande teia da internet permite aos atores sociais a interconexão entre as diferentes redes de relacionamento, propagando para além dos limites de espaço e tempo, proporcionando um rasgo na temporalidade das ações dos atores, o que, de certa forma, mobiliza inúmeras outras produções. O autor problematiza experiências diaspóricas em que os atores estão submetidos aos seus deslocamentos, não só espaciais, de territorialidade, no sentido de ocupação espacial, mas, além disso, a desterritorialização, algo que não mais

⁶ As paisagens a que Appadurai se refere dizem respeito às *dimensões culturais da globalização*, o que ele desenvolve como sufixo na proposta de discutir as formas fluidas e irregulares dos horizontes partilhados. As contribuições do autor, ao problematizar as *tecnopaisagens*, também são importantes para o entendimento da configuração global, permeada pela fluidez dos processos tecnológicos, permitindo com que fronteiras, antes impenetráveis, sejam ultrapassadas de forma veloz (ROSÁRIO, 2012).

localiza o ator social em determinado espaço e tempo, como uma perspectiva histórica. Ao invés disso, o autor salienta um contínuo movimento de produção de cultura, com ações que atravessam, cruzam as experiências espaço-temporais dos atores sociais. Essas questões levantadas pelo autor incitam a pensar sobre as relações de desterritorialização e de diáspora que constituem o nosso cotidiano de produção político-cultural, diante dos deslocamentos que fazemos ao tomarmos nossas decisões, nossas escolhas que estão mais na ordem de incertezas do que estabilidades.

A partir disso, movo-me na investigação com a perspectiva de entender que os posicionamentos, as ações dos atores sociais são marcadas por atravessamentos culturais que os constituem, não apenas agregando ou aglutinando valores, mas colocando-os em constante movimento de desestabilizar e estabilizar, abalando o que poderiam ter enquanto certezas absolutas, colocando-se sempre na ordem da provisoriedade. Nessa perspectiva, concentro esforços para discutir política de currículo em sua dimensão discursiva-cultural. Vale destacar que os atores sociais que investigo são professores, que produzem política nas suas posições, escolhas e práticas, assim, a prática dos professores alfabetizadores está sendo discutida na investigação como uma “dimensão produtiva da política” (LOPES; DIAS, 2009, p. 45) e essa dimensão política é o que baliza as minhas articulações teóricas, ao problematizar uma prática cotidiana dos professores na condição de produção curricular, como produção política.

Com esse escopo teórico volto a discutir na investigação a ação/autoria dos professores alfabetizadores do PNAIC em suas redes, especificamente, nos seus blogs pessoais e coletivos, entendendo que essas ações e autorias constituem a produção curricular da política do PNAIC. Nesse sentido, problematizo a ideia de que em seus blogs os professores alfabetizadores são atores da política, uma vez que produzem sentidos e traduzem a política através das suas ações cotidianas, nos deslocamentos por diferentes espaços e tempos. Assim, interessa-nos a análise dos blogs como uma possibilidade de extravasamento de sentidos da política, o que confere aos movimentos dos professores alfabetizadores outras possibilidades de significação da política desenvolvida pelo PNAIC. Dessa forma, os envolvidos não são vistos apenas como professores a serem formados passivamente pela política de formação, mas como agentes de política, à medida que suas produções interferem diretamente nas propostas de ação do PNAIC.

Os blogs são problematizados na pesquisa como um *espaçotempo* de produção político-cultural e, em suas especificidades, destaco a possibilidade de articulação e tradução das ações políticas que trazem à investigação as produções cotidianas dos professores alfabetizadores que participam do PNAIC. Ao considerar o espaço dos blogs como outra

possibilidade de conexão entre os pares, de análise dentrofora, sempre em movimento, reconheço a potência desse espaço para discutir a produção de política de currículo. Para tal, opero com as perspectivas de política de currículo desenvolvidas por Lopes e Macedo (2011), a fim de discutir o campo da prática dos professores como produção, algo que se constitui na/pela política, não sendo apenas campo de implementação, em meio a processos com fechamentos provisórios, em que “a prática deixa de ser considerada o outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas” (p. 237). Dessa forma, entendo que as produções dos professores são traduções da política do PNAIC, uma vez que, na tentativa de produzir igual ao que propõe a política e suas normatizações, os professores sempre produzem um outro, assim, o processo de tradução nas políticas de currículo é sempre diferimento. Trabalhar com um entendimento de política sendo produzida de forma cíclica é o que possibilita sustentar as problematizações que faço, ao discutir os blogs dos professores, compreendidos como instância de produção da política do PNAIC, enquanto espaço de produção de política de currículo.

Lopes e Macedo (2011) reconhecem “o poder como difuso: não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (p.237). As autoras, com esta perspectiva, permitem-me argumentar que é possível superar a noção de relações verticalizadas de poder concebidas entre dois polos fixos, entre dominante e dominados, por uma concepção de poderes oblíquos, em que a verificação de um centro “depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” (idem). Nesse sentido, as autoras entendem que ao mesmo tempo em que a política constrange, através de seus documentos impositivos e ou prescritivos, ela mesma cria possibilidades de escapes, em que são possíveis diferentes interpretações do texto, sempre pressupondo que o texto será traduzido, traído e, como argumenta Lopes (2011), todos fadados à tradução, ao fracasso da não compreensão. Porém, as interpretações não se dão a esmo, estão sujeitas aos mecanismos de regulação da política.

Das leituras que faço da perspectiva pós-estruturalista, ancorada nas questões desenvolvidas por Ernesto Laclau (2015), destaco a produção política em seu movimento de constituição, através das ações dos atores sociais, envolvidos em uma cadeia de produção de subjetividades. Problematizo as questões relacionadas à prática dos professores alfabetizadores na perspectiva de entender a política que se constitui no momento de decisões, de escolhas do cotidiano, nas posturas tomadas no momento de incerteza, no momento do indecível, em que Laclau (2015) diz ser possível emergir, enunciar culturalmente, sempre de

maneira fraturada, pois, a completude está na ordem da impossibilidade, no processo de produção e constituição do sujeito político. Dessa maneira, a produção política, em suas relações com a cultura, no diálogo entre os pares, na relação com diferentes espaços, assume, como uma condição própria de constituição, mobilizações que trazem em seu cerne movimentos de instabilidade ao enunciar, ao emergir discursivamente.

As discussões decorrentes da investigação tomam como ponto de tensão a produção de sentidos na política do PNAIC, o que se constitui pelos processos discursivos que articulam e mobilizam os professores alfabetizadores em seus blogs pessoais e coletivos, nas produções que se revelam em suas descontinuidades (BHABHA, 2010). Dessa forma, a articulação com/na diferença é uma articulação complexa, contínua, além disso, sua principal contribuição nas análises é o reconhecimento da possibilidade de reinscrever outras práticas, tendo em vista as contingências, as contradições e disputas de poder vivenciadas e negociadas pelos professores alfabetizadores, no terreno do indecível que constitui a política em que estão inseridos como produtores, em posições ambivalentes de poder.

Aposto no diálogo *dentrofora* dos *espaçostempos* dos blogs com outras produções político-discursivas que se desenvolvem em meio a negociações, compreendendo que “há processos de negociação para elaborar a representação da política, como também para reconstruir e desconstruir seus sentidos no contexto da prática” (LOPES; DIAS, 2009, p. 45). Tendo como ponto de articulação as práticas dos professores alfabetizadores do PNAIC, a diferença e suas intervenções na prática política se constituem a partir dos constrangimentos e regulações, em meio ao processo de significação como “tradução da política” do PNAIC. Como um dos contextos de produção política, os espaços dos blogs pessoais e coletivos se constituem como um lugar de produção, indo além do proposto e imposto na articulação e constituição de algo que seja “outro” – não mais o pensado, inicialmente, pela política em suas diferentes instâncias de produção.

Nesse sentido, os momentos de decisão dos professores, tomados sob rasura, são movimentos constante de uma produção discursiva. O discursivo, como campo frutífero de produção social e político, é discutido por Laclau (2015) como:

Um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos. Mas, tal sistema só existe como limitação parcial de um “excesso de sentido” que o subverte. Se inerente a toda situação discursiva, este “excesso” é o terreno necessário à constituição de toda prática social (LACLAU, 2015, p.185).

O autor chama a atenção para uma “totalidade estruturada” que se constitui pelos processos da prática articulatória – o discurso. Os discursos que problematizo disputam, em

relações de poder ambivalentes, e tentam hegemonizar sentidos para o movimento de produção política. Para Lopes e Dias (2009): “o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas”. (p.47). Nesse conjunto que constitui o campo discursivo, os professores alfabetizadores, articulados por meio dessa rede de produção de significados, através dos processos discursivos, constituem-se produtores da política de formação de professores do PNAIC.

Analiso os blogs como espaços discursivos, um lugar de fluxo em que os professores alfabetizadores e seus pares transitam e produzem sentidos para o PNAIC. As análises de Lopes (2011), a partir das perspectivas de Laclau, fazem com que seja discutida a estrutura como um processo contínuo de significação, em que temos desestruturação e reestruturação, uma vez que não existem estruturas fixas e sim contingentes. Com isso, a autora afirma que é impossível a significação plena, mas que, em dados momentos, elas têm fixações, o que permite comunicar, tomar posições políticas. Dado o processo de significação, o entendimento seria o de que diante das diferentes possibilidades, escolher uma possibilidade significa abandonar as outras, porém, não de forma estática, mas, no movimento em que os diferentes agenciamentos políticos proporcionam. Nessa direção, discuto a partir de uma perspectiva de compreensão em que os professores alfabetizadores se constituem no processo de decisão, em que se posicionam politicamente a partir do momento que fazem acordos.

O ponto de partida são acordos preestabelecidos, como no caso do PNAIC, em que os professores alfabetizadores se comprometem com a “alfabetização das crianças na idade certa”, a partir do Pacto. Contudo, os acordos deslizam, são fechamentos provisórios que se modificam nas articulações políticas, nos desdobramentos da produção da política. Para Lopes (2011), investigar as políticas implica investigar as demandas que são postas em jogo na disputa política. As demandas vão sendo reconfiguradas através de formações discursivas, o que se configura um conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas (p.9).

Ao pensarmos no contínuo processo de negociação e significação das práticas discursivas, no surgimento de inúmeras possibilidades, sempre há escolhas a serem feitas e essas escolhas são responsáveis por delinear uma trajetória de práticas discursivas que, por sua vez, não estão predeterminadas por estruturas hegemônicas, mas, negociam com estruturas contingenciais de poder.

1.1 Os professores como os “sujeitos da diferença” ao narrar suas experiências

Trago as leituras de Bhabha (2010) que nos chamam a atenção para o “sujeito do discurso da diferença”, que convidam a pensar em um sujeito que atua a todo o instante sob rasura, vivendo em tempos e espaços limiares de uma sociedade, que ele problematiza enquanto “sociedade nacional”, na qual os sujeitos são levados a viver sob os “abalos de significado e valores causados pelo processo de interpretação cultural” (p.227). E assim considera que

O sujeito nacional se divide na perspectiva etnográfica da contemporaneidade da cultura e oferece tanto uma posição teórica quanto uma autoridade narrativa para vozes marginais ou discursos de minoria. Eles não mais necessitam dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de “hegemonia”, que é considerado como horizontal e homogêneo (BHABHA, 2010, p. 213).

Essa interpretação cultural de que nos fala o autor traz no seio de seus questionamentos um processo de identificação cultural, algo que provoca nos sujeitos a vivência de experiências culturais deslocadas, constituída por tempos e espaços não lineares, mas sim de “temporalidade cultural disjuntiva”. Dessa maneira, Bhabha (2010) afirma que:

A diferença cultural introduz no processo de julgamento e interpretação cultural aquele choque repentino do tempo sucessivo, não sincrônico, da significação [...] A própria possibilidade de contestação cultural, a habilidade de mudar a base de conhecimentos, ou de engajar-se na “guerra de posição”, demarca o estabelecimento de novas formas de sentido e estratégias de identificação (p. 228).

E porque nesse momento problematizo os professores alfabetizadores como “sujeitos da diferença”? Julgo que os professores que elejo para as análises da pesquisa são atores sociais da política em suas produções, porém, nesta seção, busco aprofundar as análises da atuação desses atores nos agenciamentos a que estão submetidos, ao atuarem na política de formação de professores do PNAIC. Assim, considero que à medida que os professores publicam em seus blogs, eles se articulam com seus pares nos cursos de formação continuada, compartilhando suas experiências dentro e fora da sala de aula, ou seja, à medida que enunciam cultura em suas produções e ações cotidianas, constroem com os pares uma instância de produção política curricular, em que o contexto da prática passa a ter uma mobilidade de ação, de modo que extrapola um espaço físico e não se localiza apenas no espaço da escola, mas está em outros *espaçostempos* de produção e articulada a outros

contextos de produção política. Essa característica que possibilita transcender espaços e tempos apontados pelos blogs é interessante para pensar o blog como um dos signos de uma política curricular, no caso da investigação que proponho – *os blogs dos professores como um dos signos da política curricular do PNAIC*. Nesse sentido, aproprio-me das discussões de Bhabha (2010) para analisar a produção dos professores, a partir de uma teorização da diferença cultural, entendendo o signo na relação com linguagens culturais “estrangeiras” como algo que

torna possível inscrever a localidade específica de sistemas culturais – suas diferenças incomensuráveis – e, através dessa apreensão da diferença, desempenhar o ato da tradução cultural. No ato da tradução, o conteúdo “dado” se torna estranho e estranhado, e isso, por sua vez, deixa a linguagem da tradução, Aufgabe, sempre em confronto com o seu duplo, o intraduzível – estranho e estrangeiro (p. 230-231).

A diferença cultural a que Bhabha se refere se desenvolve no processo de enunciação em que a cultura se torna “conhecível”, irrompe no espaço intersticial, se constitui no locus não espacializado, em que os sujeitos são ativos, passivos, ausentes e presentes, onde é impossível demarcar um lugar fixo na produção cultural e política. Por outro lado, é possível, do lugar do enunciado, assumir posições discursivas que produzem sentidos ao campo da política.

Os diálogos estabelecidos com os estudos de Bhabha (2010) e Laclau (2015) se cruzam a partir de um entendimento de sujeito que não possui uma identidade fixa, assim, à medida que discuto com os autores, os mesmos que ainda sob óticas diferentes problematizam um sujeito que se constitui no movimento de suas ações/decisões/relações, permito-me discutir também a emergência dos sujeitos a partir de “posições discursivas” contingenciais. Como afirma Laclau (2015):

Os sujeitos não podem, portanto, ser a origem das relações sociais – nem mesmo no sentido limitado de serem dotados de poderes que traduzam uma experiência possível –, assim como toda “experiência” depende de condições discursivas de possibilidade precisas. [...]Do caráter discursivo de todas as posições de sujeito nada se segue com respeito ao tipo de relação que poderia existir entre elas. Como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo discurso; conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças (LACLAU, 2015, p. 190-191).

Esse lugar discursivo que Laclau e Bhabha marcam em seus estudos potencializa minhas análises, pois, as produções que analiso são sempre pensadas em um terreno de provisoriedade, assim, trabalho com as perspectivas de Laclau (2015), entendendo que os discursos “se constituem como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o

fluxo das diferenças, de construir um centro”. Nesse sentido, os discursos ganham sentidos através das articulações estabelecidas de maneira contraditória e ambivalente, eles trazem como marca a urgência de uma decisão em um momento de fratura. Esse terreno, que não se caracteriza como lugar espacializado, não localizado, mas que mobiliza as ações culturais dos sujeitos, Bhabha (2010) aponta como sendo um “terceiro espaço”, um “entre-lugar” de emergência dos sujeitos. Já para Laclau (2015), esse lugar não espacializado seria um campo do social que se encontra em abertura para os movimentos de articulação com os atores sociais que, nesse campo aberto, ocupam contingencialmente posições discursivas. Nesse campo que problematiza o autor – o “terreno do indecível” – os atores se constituem enquanto sujeitos no momento da decisão, uma decisão sempre fraturada e definida pela marca da diferença como ponto articulador.

Esse momento decisório para o qual Laclau chama a nossa atenção é o momento em que o ator social se constitui sujeito e subverte a própria lógica de algo que o determine a priori, mas, que o marca por uma necessidade de ação articulada com o outro, o que sugere uma falta que o constitui e produz sentido aos seus posicionamentos – uma produção de identidade discursiva, constituída tão somente no social e que é “aberta” e incompleta, pois, sua constituição se deu pelo campo do discurso, que também se coloca como aberto, mobilizado por articulações contingenciais.

Com isso, esses processos de subjetivação, que são desenvolvidos nos estudos de Laclau (2015), interessam-me para as discussões que faço, ao analisar os processos de emergência dos professores. Assim, considero importante analisar as ações, as produções do cotidiano dos professores *dentrofora* das salas de aula, atravessadas por suas posturas, escolhas e decisões, as mesmas que são produzidas nas articulações com/no coletivo. O coletivo que julgo ser potencial para pensar as cadeias discursivas que estão sendo constituídas contingencialmente, sem fixar os atores em “lugares” de ocupação.

As contribuições dessa perspectiva de entendimento – de um sujeito que é constituído por contingências, inerente às relações proporcionadas pelo campo articulatório do social – permitem a problematização da simbolização que se manifesta e deforma o caráter literal da necessidade. Para Laclau (2015):

A necessidade, portanto, não existe sob a forma de um princípio subjacente, de um fundamento, mas como esforço de literalização, que fixa as diferenças de um sistema relacional. A necessidade do social é a necessidade própria às identidades puramente relacionais – como no princípio linguístico de valos –, não é uma “necessidade natural” ou a necessidade de um juízo analítico. “Necessidade”, neste sentido, é simplesmente equivalente a “sistema de posições diferenciais num espaço suturado” (p. 189).

Dessa forma, é necessário considerar os movimentos e articulações que possibilitam os estancamentos de sentido, porém, essas articulações são vistas sempre como fixações instáveis, uma vez que estão em luta, em embate para serem estáveis. A partir dessa percepção, analiso a produção curricular que se constitui no âmbito do PNAIC, nas práticas discursivas dos professores que atuam na política, sempre como uma produção mutável e indeterminada, sendo constituída nas relações culturais destes profissionais, assim, não por acaso, defendo que os mesmos são os produtores de currículo dos ciclos de alfabetização do PNAIC.

A partir disso, analiso a forma como os blogs dos professores alfabetizadores do PNAIC são espaços de produção política, constituindo-se nas/pelas ações discursivas dos professores que atuam no PNAIC, pensadas e compartilhadas com os pares, em um movimento de produção curricular desenvolvido no diálogo com as perspectivas que consubstanciam a proposta política do PNAIC. Assim, os professores, em seus blogs, à medida que desenvolvem as perspectivas e sentidos da/para/com a política do PNAIC, desenvolvem uma cadeia discursiva que se constitui enquanto produção política. Em torno de uma proposição intencional de compartilhar suas ações e movimentos desenvolvidos a partir das propostas – *como* alfabetizar até os 8 (oito) anos de idade – os professores produzem também discursos constituintes da proposta curricular do PNAIC.

Dessa forma, podemos inferir que a produção política, que se constitui nos blogs dos professores, possa ser analisada, tal como faço, como desdobramentos da política e, ao mesmo tempo, como espaços de mobilização da mesma, analisando também como tal contexto está em diálogo com outros, constituindo-se dentro de uma cadeia discursiva de produção curricular dos professores. A produção que se desenvolve por meio de discursos instituídos e instituintes (nas/das relações) se estabelece no movimento entre diferentes contextos, oferecendo a possibilidade de investigar uma produção política, fruto de articulações contingenciais que, em dado momento, unem-se em torno de um objetivo comum, articulando-se em cadeias de equivalência (LACLAU, apud BURITY, 2010), no que diz respeito aos anseios, perspectivas e objetivos consolidados. Assim, Lopes (2011) destaca que “a equivalência é o que subverte a diferença e ao mesmo tempo é o que permite a articulação na qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão” (p. 38).

A compreensão do processo de produção curricular como um fluxo contingencial e inacabado (em que os professores são percebidos como produtores da política curricular) traz para o diálogo as contribuições de Mouffe (1994), em que a autora problematiza o processo de constituição de uma identidade política. Porém, tendo a analisar a constituição de uma identidade política dos professores sempre como provisória e em processo de decisão, uma

vez que, pelas lentes das perspectivas pós-estruturais, usadas por mim para olhar o processo de constituição dos professores, eles se constituem sujeitos políticos no momento de decisão, em que suas escolhas se dão sempre em um terreno precário e contingencial. Assim, ao escolher operar com o entendimento de uma prática política discursiva (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2011; BURITY, 2010) – tenho que considerar o constante processo de negociação que envolve a constituição da política, assim como as articulações dos professores entre si nos diferentes espaços de atuação. Com isso, a possibilidade de analisar as ações de produção política nos discursos vai além dos movimentos de representação entre os professores, procurando representar os sentidos de um coletivo articulado, constituindo o signo de uma política, produzindo discursivamente *símbolos*, marcas para a política.

O esforço para produzir a articulação teórica entre os autores – imbricada a uma perspectiva que assume os professores enquanto sujeitos políticos que produzem política em suas ações cotidianas – teve a intenção de trazer ao movimento de produção da pesquisa o entendimento de uma política educacional sendo produzida e ressignificada pela ação desses mesmos profissionais que, em posições contingenciais, dela participam.

Para tanto, assumimos como cara a ideia de que uma política curricular não se produz em uma única instância e se reflete em outras. Mas, ao afirmar que os professores produzem sentidos para a política, a partir dos movimentos articulatórios que desenvolvem em sua prática cotidiana, a investigação problematiza os movimentos dos professores por diferentes espaços e tempos, entendendo-os como produtores de currículo, em suas práticas cotidianas *dentrofora* da escola, da sala de aula.

1.2 Os blogs como produções políticas na articulação de um pacto

Discutir a proposta de um pacto, diante de um terreno político que se desenvolve por meio de relações provisórias e conflituosas, exige que nos voltemos para as análises desenvolvidas por Mouffe (2005):

A política busca a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade; está ligada à criação de um “nós” em oposição a um “eles”. A novidade da política democrática não é a superação dessa oposição nós-eles – que é uma impossibilidade –, mas o caminho diferente em que ela é estabelecida. O ponto crucial é estabelecer essa discriminação nós-eles de um modo compatível com a democracia. [...] Vislumbrada a partir da óptica do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é construir o “eles” de tal modo que não sejam percebidos como

inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão (MOUFFE, 2005, p. 20).

A autora convida a problematizar o terreno de produção das políticas educacionais como lugar de negociação e embate com o outro. Um outro que não é inimigo por ter ideias e posições contrárias as nossas, mas que com seus posicionamentos constitui a relação e articulação da política, à medida que se aproxima ou se distancia para organizar-se em grupos. Faz-se importante pensar como o outro é um ponto principal no processo de articulação, a começar pela interpretação de que a produção e as demandas da política se constituem na relação que estabeleço com “ele”, meu “adversário legítimo”. Faz-se necessário analisar os movimentos que constituem a política como um fluxo, algo que tensiona as relações entre os atores sociais em uma lógica antagonica.

Nesse sentido, em uma lógica de apropriação da perspectiva discursiva, é importante considerar os processos de subjetivação como de um tipo de identificação sempre cindida e provisória, ao invés de identidade determinada, uma vez que me permite trazer para o debate os movimentos dos processos políticos, sem ter um *a priori*. Assim, as posições políticas são identificadas dentro dos termos e das condições de sua enunciação. Por outro lado, as concepções de Mouffe (2005) afirmam que

“a política indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político” (p.20).

A autora nos chama a atenção para as relações de poder constituinte das identidades políticas e salienta que

o poder não deve ser concebido como uma relação externa acontecendo entre duas identidades pré-constituídas, mas sim como constituindo as identidades elas mesmas. Considerando-se que qualquer ordem política é a expressão de uma hegemonia, de um padrão específico de relações de poder, a prática política não pode ser entendida com simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável (MOUFFE, 2005, p.19).

Entendo a importância de tal discussão, ao considerar os processos pelos quais os professores se identificam e se constituem, de forma antagonica, enquanto vozes enunciativas de um “Pacto”. Nessa direção, Burity (2010) destaca que o discurso pode ser objeto de disputa pelo poder, pela enunciação e nele estão circunscritas as instituições, as ritualizações que o constituem e disputam posições de enunciação, buscando também o controle e

disciplinarização de práticas sociais. Assim, afirma que “a intervenção agonística de outros discursos desloca a hegemonia em vigor, desafiando-a ou derrotando-a” (p.22).

Por outro lado, Burity (2010) afirma que não existe “a política”, “a sociedade democrática”, e sim momentos de política através dos posicionamentos, conflitos em determinados momentos. Com isso, defende o autor, não existe um particular puro e, nessa direção, o social se institucionaliza e se transforma pela operação do antagonismo e do deslocamento: o social funcionando como uma linguagem e as formas de linguagem como possibilidades de construir o social.

Burity (2010) relaciona o campo da educação ao da política – o autor parte de uma perspectiva analítica do discurso como categoria para problematizar a articulação entre o material e o simbólico. Ele adota o termo “agência humana” – individual e coletiva – de modo que não somente os posicionamentos permitem ou vetam as ações dos sujeitos, mas também os processos de relação inconsciente com os desejos do outro (humano, social, ambiental, cultural), em um contexto em que elementos impulsionadores ou refreadores escapam.

A ação nunca se constitui num vazio relacional: há sempre posições previamente constituídas, com as quais se conta, pelas quais se luta ou contra as quais se confronta. O sujeito está posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si (BURITY, 2010, p.10).

O discurso nesta perspectiva é entendido como um complexo de elementos, em que eles se constituem através das relações. Essa questão abordada pelo autor é interessante para pensar as relações de alteridade que constituem os processos de produção política, o que de certa forma entendemos como uma produção cultural, algo que não se dá de forma individualizada, mas que sempre é possível ser pensado como uma construção coletiva, uma produção que se dá em meio a processos de enunciação discursiva. No esteio dessa argumentação trabalho com a ideia de um sujeito que sempre se apresenta como o sujeito da falta, descentrado, nada o define previamente. Com as perspectivas de Burity (2010) poderíamos ainda discutir uma identidade sobredeterminada, em que é possível ser várias coisas, um conjunto em negociação. O ator social, ao decidir, ao tomar um posicionamento, faz escolhas que o constituirão como sujeito político, sem identidades fixas, mas em processo de subjetivação. Tal processo de subjetivação se constitui na luta política, em que é possível para os atores agirem sempre em um processo de diferimento, o que permite a eles muitos

movimentos de identificação, em que não se determina o que é, mas, o que está sendo, em uma produção de subjetividade contínua, sempre em movimento.

Em diálogo com as proposições de Bhabha (2011), analisamos as posições dos sujeitos identificadas dentro dos termos e das condições de sua enunciação, com os movimentos de argumentação política na constituição da realidade (p. 29). Nessa perspectiva, o autor rompe com a ideia de enunciado como representação de algo dado e propõe que seja problematizada a ação da enunciação, no que ele chama de terceiro espaço, em que as vozes estão em negociação, em um processo de ambivalência dos sujeitos no diálogo com o que o autor afirma ser a “diferença cultural”.

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura que está em questão no conceito e no momento da enunciação(BHABHA, 2011, p. 64).

Nessa direção, a discussão que proponho, tendo os blogs dos professores alfabetizadores do PNAIC como foco de análise, no diálogo com os referenciais teóricos, permite-me argumentar que os professores produzem currículo, produzem a política curricular que se insere numa proposta de formação de professores alfabetizadores, a partir dos seus próprios movimentos enunciatórios. Esses argumentos partem da possibilidade de entender uma ação política que se constitui discursivamente em meio a movimentos tradutórios, que se desenvolvem de forma a não abandonar totalmente uma estrutura, considerando, porém, o fato de que tal estrutura não é analisada de forma fixa. Problematizo a produção da política do PNAIC que se constitui de movimentos políticos, em que nada é objetivamente percebido ou dado como a priori. Nessa direção, é possível trabalhar com a ideia de investigar os movimentos políticos, que sempre estão na tentativa de preenchimento de um lugar vazio, dadas as condições de movimentos que vão se (re)constituindo como hegemônicos.

Nas primeiras análises da política do PNAIC, observo a proposta que se desenvolve por meio de documentos, materiais pedagógicos de formação, resoluções, ao mesmo tempo em que constrange, ela cria possibilidades de escapes, cria diferentes interpretações do texto, sempre pressupondo que o texto será traduzido. É possível problematizar os processos de tradução negociada, em que a produção de sentidos se constitui no indecível, considerando que toda tradução tem um “rasgo” que não se remete ao original e os sentidos não se esgotam nos sentidos produzidos, são sempre produção de cultura.

A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo. Torna-se crucial distinguir entre a semelhança e a similitude dos símbolos através de experiências culturais diversas – a literatura, a arte, o ritual musical, a vida, a morte – e da especificidade social de cada uma dessas produções de sentido em sua circulação como signos dentro de locais contextuais e sistemas sociais de valor específico. A dimensão transnacional da transformação cultural – migração, diáspora, deslocamento, relocação – torna o processo de tradução cultural uma forma complexa de significação (BHABHA, 2010, p. 241).

Ao considerarmos os blogs como uma instância de produção em que os professores desenvolvem processos de identificação nos movimentos decisórios da política, toma-se como fundamental examinarmos esse espaço como um dos elementos articulatórios que modifica e constitui a política. Nesse sentido, questiono: é possível pensarmos os blogs como um dos signos produzidos pelo PNAIC? Contudo, no corpo desse questionamento, isso não quer dizer que discuto em uma perspectiva de fixação de representações da política, mas, como o próprio movimento de produção da política constitui os seus signos, não de forma estanque, mas, de um modo em que são possíveis dadas articulações contingenciais de produção política dos sujeitos.

Discutir o momento de decisão nas apropriações que são feitas dos meios eletrônicos, bem como em outras maneiras de produção nas relações com a tecnologia, é algo importante para a investigação que faço, ao analisar a produção do campo social enquanto campo de produção discursiva, em que diferentes superfícies são, entre si, contraditórias e estão no fluxo dos processos de produção, produzindo diferença.

Para Laclau (2015), primeiramente, precisamos abandonar uma ideia de sociedade como “totalidade fundante”, destacando o social como campo aberto, em que não são possíveis as essências, em que por mais tentativas que sejam feitas o campo das diferenças nunca será possível domesticar (p.166).

Julgo importante analisar as ações e os movimentos dos professores alfabetizadores que atuam na política do PNAIC de forma negociada, em que as práticas discursivas se instituem como cultura, interferindo e constituindo-se como a produção curricular do PNAIC. Dessa forma, é necessário considerar os movimentos e articulações dos professores que possibilitam, provisoriamente, o estancamento de sentidos, como fixações instáveis e em luta pela significação da própria ideia de uma política de formação de professores. Refiro-me à proposta que se tem enquanto política de formação continuada, mas que em seus delineamentos aponta para uma política que pretende fixar sentidos para o currículo, em

âmbito nacional, para o primeiro ciclo de alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, de todas as escolas das redes municipais de ensino.

A partir desta percepção, discutirei a constituição de uma política curricular que se desenvolve como produção mutável e indeterminada, a começar pelos movimentos e articulações realizadas pelos professores alfabetizadores, no âmbito da política de formação de professores proposta pelo PNAIC.

É possível analisar como as intencionalidades das produções partilhadas nos espaços dos blogs se propõem a desenvolver, considerando uma cadeia discursiva equivalente, em suas perspectivas de *alfabetizar na idade certa*, com propostas curriculares para serem desenvolvidas nas escolas. Não são apenas as ações previstas pelos cursos de formação de professores, elas vão além, trazem as expectativas e os movimentos de tradução da política. Nos movimentos de tradução, os professores emergem através de seus posicionamentos, com suas práticas no cotidiano da escola, ressignificadas pelos outros sentidos dados por eles ao processo de articulação e movimento da política de formação continuada do PNAIC.

Cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido. Cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico (BHABHA, 2010, p. 53).

À medida que trago as análises das produções nos blogs para discutir política de currículo – como política constituída nos movimentos e produções no cotidiano das salas de aula dos professores alfabetizadores – tenho a intenção de discutir um “espaçotempo” que está se constituindo sob a rasura da perspectiva política, com que ele se mantém em diálogo, negociando sentidos, tornando-se uma instância política, um espaço/lugar de produção e significação, em que ela se constitui nos movimentos ambivalentes de negociação, de iteração.

Não gostaria que minha noção de negociação fosse confundida com alguma noção sindicalista de reformismo porque não é esse o nível político que está sendo explorado aqui. Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 2010, p. 52).

Nessa direção, trabalho com a perspectiva de entender os blogs como um espaço de negociação da política de formação continuada do PNAIC, um lugar em que são possíveis agenciamentos em torno do pacto pela alfabetização na idade certa. O que os blogs sinalizam é que, muito além de um pacto, são possíveis outras articulações políticas que produzem e

significam o PNAIC, trazendo às análises a potência que essa política de formação continuada trouxe para os professores alfabetizadores de todo o território nacional – a criação de redes de professores em diálogo, trazendo para o debate na arena política outros sentidos de alfabetização em negociação.

As discussões de Lopes (2011) a respeito dos agenciamentos da política me ajudam a discutir a potencialidade dos blogs, ao entender que a agência traz a ação e mobilização política dos professores através da sua prática no cotidiano da sala de aula da escola. Porém, a autora chama a atenção para uma pretensão de modificação da estrutura pelos diferentes movimentos e articulações políticas, porém, a essa altura, é importante problematizar também até que ponto a agência possibilitaria ultrapassar ou quebrar uma determinada estrutura política. Nesse sentido, trago as ações e mobilizações dos professores, nos diferentes espaços e tempos dos cursos de formação, nas articulações entre os pares, como uma potente maneira de trazer para o PNAIC outras produções e sentidos do que é alfabetizar, atendendo às demandas locais e às especificidades de crianças, enquanto seres únicos, também produtores de cultura, com necessidades específicas, com tempos de aprendizado particulares, vivendo em diferentes condições de desenvolvimento socioeconômico, pelas diferentes regiões e contextos de escolarização do território nacional.

Discutir os agenciamentos políticos oportunizados pelos blogs é problematizar um outro espaço de fluxo e intervenção política, onde é possível o transbordamento de sua significação para além do pacto, instância em que também podem ocorrer deslizamentos de sentidos, de tal forma que, por mais que se tenha a tentativa de unificar as práticas alfabetizadoras dos professores e as concepções de alfabetização, a mesma não acontece, pois os sentidos são produzidos nos movimentos de significação, eles estão nas ações e produções dos envolvidos nesse processo de produzir política –o que se constitui de maneira fluida, de forma contingencial, negociando sentidos para ela, indo além do que se pretende com os decretos e regulamentações documentadas pela política.

Essa discussão sobre a contingência na produção política que Bhabha (2010) desenvolve, atende à perspectiva de analisar a produção discursiva dos professores *dentrofora* do âmbito escolar, como constituidora do campo de política de currículo. Esse caminho é importante para as questões que levanto sobre o PNAIC, como uma política que se coloca como sendo de formação de professores, mas que traduzo em minha pesquisa como uma política curricular para alfabetização, em âmbito nacional, tecida nas/pelas produções dos professores que nela atuam e a ressignificam.

1.3 Proposta de análise teórico-metodológica da pesquisa

Nesta seção problematizo as relações teórico-metodológicas que me permitiram identificar os blogs dos professores do PNAIC como um dos signos da política do PNAIC, à medida que eles produzem política, conhecimento, currículo. Esse *espaçotempo* de produção é analisado, a partir das perspectivas de Arfuc (2010), enquanto espaço biográfico, que se constitui por “infinitos matizes da narrativa vivencial” (p.16). Esses matizes são compostos por movimentos articulatórios dos sujeitos em diferentes campos de atuação cultural, sem dicotomizar seus posicionamentos políticos de suas ações culturais cotidianas.

A autora aponta para o modo como os estudos sociais se inclinam para a voz e o testemunho dos sujeitos, o que afirma corporificar a figura do ator social. Essa é uma questão importante que trago para a pesquisa, ao alinhar às perspectivas de Pinar (2014; 2016), quando o autor aborda as autobiografias como forma dos professores narrarem as suas histórias de vida e também as suas experiências profissionais, narrando a própria produção de currículo.

Quanto à expansão do campo biográfico nas pesquisas sociais, Arfuc (2010) aponta para a coexistência das formas canonizadas e hierárquicas com os produtos estereotípicos da cultura de massa. Nesse sentido, sinaliza que

Na trama da cultura contemporânea, outras formas aparecem disputando o mesmo espaço: entrevistas, conversas, perfis, retratos, anedotários, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda, variantes do *show – talk show, reality show...* No horizonte midiático, a lógica informativa do “isso aconteceu”, aplicável a todo registro, fez da *vida* – e, conseqüentemente, da “própria” experiência um núcleo essencial de tematização (ARFUC, 2010, p. 15).

A autora chama a atenção para o campo biográfico e para a sua expansão nas pesquisas, porém, alerta sobre o seu deslizamento crescente para os âmbitos da intimidade, o que nos faz pensar em um fenômeno que excede a simples proliferação de formas dissimilares (p. 16). Esse deslizamento para o âmbito da intimidade é o que Pinar considera, ao problematizar as experiências vividas pelos professores, que ao falarem de si, falam também das suas experiências de formação, experiências que os constituem professores e produzem currículos.

Ao considerar importante o movimento de narrar as próprias experiências, Arfuc (2010) em sua pesquisa no/com o campo biográfico aponta para o fato de que

evidenciou-se a pertinência de considerar essas formas não só em sincronia, mas em intertextualidade: mais do que um mero repertório de ocorrências, impunha-se uma

articulação que outorgava sentidos, um *modo de olhar*. Deixando de lado o terreno da ficção, objeto neste caso, inabordável, e evitando começar por uma forma clássica – a autobiografia? – como princípio ordenador, a ideia de um *espaço autobiográfico* se revelou altamente produtiva, enquanto horizonte analítico para dar conta da multiplicidade, lugar de confluência e circulação, de semelhanças de família, proximidades e diferença (p. 21-22).

A partir da intertextualidade, privilegiando mais a heterogeneidade e a hibridização, ao invés de uma pureza ou exemplos ilustres ou emblemáticos de biógrafos ou autobiógrafos, mas, no deslocamento das fronteiras, a autora considera um “espaço biográfico como horizonte de inteligibilidade”. Afirma que é a partir desse espaço que se pode propor “uma leitura transversal, simbólica, cultural e política das narrativas do eu e de seus inúmeros desdobramentos na cena contemporânea” (ARFUC, 2010, p. 16). As narrativas do eu, segundo a autora, são ao mesmo tempo divergentes e complementares.

Na hipótese da autora, o espaço biográfico traz, em suas formas incluídas, uma possibilidade de articulação sincrônica e diacrônica que “sem pretensão de “essência” ou de verdade – torna inteligível seu devir atual”. Ao considerar as esferas do público e o privado, entende que, em uma dinâmica dialógica, as esferas se interpenetram e se modificam incessantemente e, nessa dinâmica, ela afirma que “o biográfico se define justamente como um espaço *intermediário*, às vezes como mediação entre o público e o privado; outras, como indecidibilidade” (ARFUC, 2010, p. 27- 28).

Os estudos da autora trazem o enfoque da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, sendo esses apontados pela autora como “agrupamentos marcados constitutivamente pela heterogeneidade e submetido a constante hibridação no processo da interdiscursividade social”, referindo-se também a uma “consideração do outro como figura determinante de toda interlocução”; desse modo, a concepção dialógica que a autora desenvolve, a partir dos estudos de Bakhtin, apresenta a relação de alteridade na linguagem que, como ela mesma afirma, habilita a uma leitura da marca da *falta*, o vazio constitutivo do sujeito, encontrando no espaço biográfico “uma ancoragem sempre renovada”(2010, p. 29- 30).

De acordo com os apontamentos da autora, apostar na ética das narrativas no espaço biográfico, possibilitou ir ao encontro das perspectivas que desenvolvo sobre as novas formas de governamentalidade na produção política, as redes de subjetividade que constituem as “redes políticas” (BALL, 2014).

Assim, Arfuc (2010), ao trabalhar com as pesquisas no campo biográfico, considera que

encontrar um nexos inteligível para dar conta da “positividade” que assume, na reflexão contemporânea, a pluralidade das narrativas, enquanto possibilidade de

afirmação de vozes outras, que abrem espaços novos para o social, para a busca de valores compartilhados e de novos sentidos de comunidade e democracia(p. 31).

A partir daí, retomo os três eixos de análise que indiquei como articuladores das discussões desenvolvidas na pesquisa: política-discurso-cultura. Tais eixos enredam as minhas análises à medida que considero que eles fazem parte, de forma indissociável, de uma estratégia metodológica de analisar os movimentos dos sujeitos que participam e produzem sentidos à política curricular que se constitui através do PNAIC.

O arcabouço teórico metodológico que construí ao longo da investigação também se apropriou das proposições analíticas de Ball (2014), quando o autor nos sugere pensar as políticas educacionais se constituindo por “redes de políticas”, tecidas por diferentes elementos, instituições, sujeitos que, engendrados em relações de poder difusos, não possuem um centro e contribuem para o entendimento dos trajetos possíveis que a produção política constrói, considerando a ideia de que a política em uma única dimensão de produção não garante que as suas ações sejam realizadas, como no caso, por exemplo, dos documentos oficiais. Então, busco a compreensão dos movimentos que contribuem para a produção e para o desenvolvimento da política como um todo, nas diferentes instâncias de produção. O que estou chamando de instância política são os espaços de enunciação dos professores, legitimados por fazerem parte de ações que envolvem os movimentos de tradução da política, ou seja, os movimentos de produção de sentidos fundamentais para o desenvolvimento da política.

Anteriormente, as análises de Ball a respeito da política educacional, que se organizava através de “ciclos de políticas”, satisfaziam ao pensar uma circularidade de contextos de produção de uma política, que não poderia ser pensada de forma estagnada, como algo que emanasse de uma instância superior que detivesse o poder sobre todas as outras. Nesse sentido, as proposições do autor foram importantes para pensar contextos que se interligavam, no trânsito dos professores por tais contextos, os que constroem e dão sentidos às propostas das políticas analisadas.

Porém, a forma de analisar os contextos de influência, produção de texto e contexto da prática de forma cíclica e interligada, por vezes, ainda se apresentava de forma estanque em determinadas análises. Para tanto, a tentativa é ir além de uma análise de contextos que acabam por localizar os sujeitos envolvidos na política, trazendo para a discussão a noção de redes, instâncias que vão se formando nos movimentos da política, através dos sujeitos que a constituem, negociam os seus sentidos e vão produzindo outros pontos de articulação que tentam significar e hegemonizar sentidos para a política.

Ainda que considere as perspectivas de análise cíclica da política uma possibilidade para refletir sobre a mobilidade da política, a ideia é não tomar os contextos como determinantes/determinados. A partir desse ponto, coube-nos trazer à compreensão das análises, a produção da política que se desenvolve por redes que interconectam instâncias de produção política, que se articulam entre si, produzindo uma rede em que não é possível mais determinar onde começam e onde terminam as ações da política, e sim, pensá-las como um fluxo contínuo de produção.

Trabalharemos com a perspectiva de entender que as redes são “um modo chave e um dispositivo analítico dentro da reorientação da atenção”, afirmando que dentro das análises, as redes são “um tecido conectivo” em que é possível problematizar as diferentes formas de interação social, ainda que entendidas por Ball (2014) como interações distantes e de pouca durabilidade, desse modo, é preciso compreendê-las como um “novo” social que envolve relações específicas e de fluxos contínuos (p. 29).

Diante dessa perspectiva de análise, volto o meu olhar para analisar os blogs dos professores alfabetizadores do PNAIC como um dos pontos de interconexão da rede de política que constitui o Pacto. Considero o espaço dos blogs como um lugar em que a política circula e produz outras ramificações, proporcionando outras formas de produção do ideário político, que se desenvolve em um coletivo, com outros/novos tipos de relacionamentos sociais entre os sujeitos.

Assim, afirmo que eles são parte constituinte das redes de políticas que mobilizam as ações que envolvem o PNAIC; e que por meio desses blogs “é dado espaço a novas vozes dentro do discurso da política. [...] As pessoas movem-se por tais comunidades e dentro delas, e há novos tipos de carreiras em política e governança que podem ser construídas dentro delas” (BALL, 2014, p. 29). A partir dessa análise da potencialidade das redes, interrogo: serão os blogs espaços em que se subverte a lógica pensada pela proposta política do PNAIC?

Quando Ball (2014) problematiza novas formas de governança promovidas pelas redes de políticas, convida-nos a problematizar as novas formas dos sujeitos enunciarem culturalmente e, conseqüentemente, leva-nos a refletir também sobre novas/outras formas de produzir política. Nesse sentido, já seria interessante pensar em uma cadeia discursiva que se interconecta por relações de poder ambivalente, em que os sujeitos ocupam posições instáveis e transitórias na produção da política, o que coloca em jogo “novas fontes de autoridade” (p.34). As redes também se constituem em meio a relações de poder, que não são anuladas, ao contrário, é possível que sejam analisadas a partir do transbordamento de fronteiras que não se delineiam mais de forma demarcada.

As fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas compostas de organizações “operacionalmente autônomas” (BALL, 2014, p.34).

Por outro lado, o autor aponta para o trabalho desenvolvido pelas redes nos processos de política e de governança, tendo em vista a distribuição de poder e de capacidades que envolvem as redes políticas, coisa que não é possível ser medida e representada. Chama a atenção para a incapacidade de mapear as relações de poder que se estruturam dentro das redes e, por isso, afirma que “o uso de rede como dispositivo analítico para pesquisar, descrever e visualizar relações de governança tem seus problemas” (Idem, p.32). Por outro lado, salienta que

a resposta é ser capaz de demonstrar os efeitos das redes, ou o trabalho que as redes fazem em termos de processos de política e de governança. Dito isso, a distribuição de poder e de capacidades dentro das redes políticas não é fácil de “medir” ou de representar [...] Entre outras dificuldades, quase por definição, relações de rede são opacas, consistindo, em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos bastidores (BALL, 2014, p.32).

Para as análises de redes e governança de rede, Ball declara como o conceito de rede é usado abstratamente para a descrição das mudanças gerais, buscando então desdobrar as diferentes maneiras em que a “rede” está relacionada e sendo apropriada. Com isso, assinala que “rede é um método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais”, mas salienta que existem dificuldades tanto nos aspectos analíticos quanto nos aspectos descritivos. Quanto a considerar a rede como um dispositivo conceitual, pode-se dizer que ela também “é utilizada para representar um conjunto de mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” (BALL, 2014, p.30).

As redes, por sua vez, possibilitam múltiplas ramificações e caminhos que se abrem para outras/novas articulações e que, por sua vez, produzem diferentes redes de relacionamentos entre os sujeitos. Isso significa pensar os blogs em articulação nas redes de produção da política. Nesse caso, trata-se de observar as parcerias que vão adensando e hegemonizando o discurso que se desdobra na meta do PNAIC – alfabetizar até os 8 anos. Isso leva a investigação a analisar o modo como essas parcerias também – através da linguagem tecnológica – enredam esses sentidos.

Nessa direção, pensar as redes de política, que se constituem no diálogo com os blogs dos professores alfabetizadores, contribui para problematizarmos uma cadeia discursiva que

se organiza em torno do PNAIC. Nos fluxos de produção da política, os blogs produzem um simbolismo para o PNAIC, o que me permite argumentar que os espaços dos blogs se tornaram um signo para esta política, à medida que eles articulam e marcam posição na trajetória da política, ainda que seja de maneira “fugaz, frágil e experimental”, como nos aponta Ball (2014), ao problematizar as formas de governança em rede (p. 33).

Assim, as produções dos sujeitos, o que Ball (2014) chama de “atos criativos”, são consideradas como traduções e interpretações em diálogo com o desenvolvimento da política e que, diferente de serem adaptações dela, são sempre tentativas de diferimento, de significar, produzindo, nessa tentativa, outros/novos sentidos.

Com a tentativa de analisar as *redes* que constituem a política numa produção discursiva, sendo tecida no diálogo com o *espaçotempo* dos blogs, a proposta é a de estabelecer um diálogo a partir dos relatos e narrativas que produzem sentidos para/na produção curricular, ação que se fortalece dentro da proposta de política de formação de professores do PNAIC.

Ao considerar que os blogs são um lugar de diálogo entre muitas narrativas de vida a evidenciar o particular e o universal, em uma constante tensão que confere sentido à política, proponho trabalhar com a perspectiva de observação das narrativas dos professores produzidas em um espaço midiático – constituído nas/pelas redes sociais e que também dialoga com outros *espaçotempos* transitáveis e de desenvolvimento de processos e articulações políticas. Tenho a perspectiva de trabalhar com os momentos de enunciação que produzem e “traduzem” os sentidos que irrompem no diálogo e interconexões.

Com isso, o que propus foi uma pesquisa sobre “redes” na própria rede de política do PNAIC, considerando esta análise como a possibilidade de tecer interlocuções junto às produções que a constituem. Assim, o desenho teórico-metodológico da pesquisa foi indicando a importância de buscar outras redes políticas que constituem ou constituíram o PNAIC, sendo necessário expandir para além das análises dos blogs, abrangendo também os espaços do Facebook, os textos acadêmicos de eventos e revistas abordando a temática do PNAIC, bem como os seminários, fóruns etc., a fim de entender o modo como esses espaços contribuíram para outros desdobramentos, além dos previstos nos regulamentos e decretos que determinam o desenvolvimento da política.

2 OS BLOGS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES – REDES DA POLÍTICA EM DIÁLOGO

É certo afirmar que os atores sociais, cada vez mais, estão buscando novas formas de ser e de estar no mundo. Eles buscam de diferentes maneiras conectarem-se ao mundo, conectarem-se às coisas e aos outros, através das redes de relacionamento, das redes sociais que oportunizam criar, desenvolver outras relações, experimentar e transitar por outros espaços e tempos, rompendo com limites e formatos lineares. Essas relações e experiências exigem outras maneiras de pensar as produções e relações culturais, a fim de suprir as necessidades dos atores sociais na contemporaneidade, nas articulações que estabelecem no diálogo contínuo com seus pares. Um diálogo que vai além ou está na descontinuidade do tempo, desafiando os limites espaciais e esfumando as fronteiras entre o espaço e o tempo.

O diálogo com tantos outros atores sociais conectados, interligados pela grande teia ou rede da internet, proporciona uma reflexão acerca de uma produção de conhecimento, no fluxo contínuo das relações e intervenções nos espaços e tempos, porém, não podemos nos esquecer de que essa produção torna-se volátil, contestada pelo fato de ter um avolumado de atualizações em curso, em tempo concorrente, provocando mudanças significativas em diferentes setores do contexto socioeconômico. À medida que a internet possibilita discutir, colocar em destaque e ou compartilhar assuntos do cotidiano por diferentes partes do mundo, observa-se a criação de redes de diálogos, redes de produção de cultura, em que os atores sociais (nos deslocamentos que fazem cotidianamente na rede) produzem outros sentidos em sua vida pessoal, interferindo na produção de sentidos dos coletivos com os quais eles se relacionam. Observa-se, com isso, o crescimento de inúmeras redes sociais que estão contribuindo para a circularidade e o trânsito dos atores em diferentes espaços, mobilizados em torno de questões que os aproximam, permitindo problematizar atuações e posicionamentos, a partir das pautas da vida cotidiana, tonificando debates em outros espaços, para além das fronteiras espaciais e temporais, o que entendo como uma dinâmica de produção de cultura nos contextos sociais na contemporaneidade.

Os estudos de Appadurai (2004) contribuem para analisar as relações que venho problematizando na investigação. O autor, ao discutir as reconfigurações das relações culturais, econômicas, geográfico-espaciais e políticas, dos atores sociais com a tecnologia, me permite analisar as mudanças nas relações deles, uns com os outros e com o mundo que os

rodeiam, alterando também a maneira com que se apropriam das coisas e estabelecem relações com os espaços e tempos. Assim,

A comunicação eletrônica marca e reconstitui um campo muito mais vasto em que outras formas de comunicação podem continuar a ser importantes [...] Os meios de comunicação eletrônicos tendem a interrogar, subverter e transformar outras literacias contextuais, transformam mundos e condutas preexistentes (APPADURAI, 2004, p.14).

O autor, ao destacar uma “ruptura geral das relações intersocietais” (p.13), contribui para as argumentações que desenvolvo na investigação, tendo como um dos pontos de análise a ideia de um ator que se constitui na fissura, nas pequenas rupturas cotidianas, no movimento coletivo que interfere no subjetivo, capaz de reconstituir-se de forma contínua, produzindo outros/novos sentidos para os movimentos de produção de/na cultura.

Nesse sentido, as discussões de Bhabha (2010) contribuem para pensar o sentido de coletivo que pretendo problematizar – um conjunto de narrativas dos atores sociais que estão sempre deslocados culturalmente, de forma ambivalente e dupla – o que me sugere pensar a sua relação contraditória e conflituosa com o outro, o que se articula com as perspectivas de Laclau (2015), ao destacar a relação entre os atores de maneira agonística. Para Bhabha (2010), “o contorno da diferença é agonístico”, o que impulsiona a pensar uma relação entre os atores sociais que sempre se desenvolve sob o espectro da diferença, uma diferença que é constituinte das relações sociais e não apenas diferencia os atores, mas coloca-se como uma marca característica do processo discursivo e constitutivo dos atores.

Com a perspectiva de pensar outras/novas formas de relações sociais – reconfiguradas pelas relações com a tecnologia – analiso os diferentes espaços que estão dispostos e articulados em rede com o PNAIC.

Em um primeiro movimento, tomo os documentos do PNAIC para a análise. Neles é possível observar a entrada da tecnologia nas referências, como por exemplo, nas propostas para usos e apropriações de páginas eletrônicas, a fim de relacionar os participantes internos e externos ao espaço da escola, além dos materiais didáticos e os jogos eletrônicos. Além disso, o site do MEC – (<http://pacto.mec.gov.br/>), em sua organização da página eletrônica MEC/PNAIC, compartilha links⁷, o que entendo como uma ação potencialmente destinada à criação de uma rede de política que se constitui na relação com a rede da internet, através dos blogs, das páginas do Facebook, das páginas de secretarias de educação nos diversos

⁷ Link é um recurso de mídia que possibilita direcionar o usuário a um outro local na rede da internet, pode ser um site, um hipertexto, uma página em redes sociais, a uma notícia em jornal eletrônico etc.

municípios do território nacional, colocando em diálogo as diferentes perspectivas de produção de currículo que vão permeando e constituindo o PNAIC.

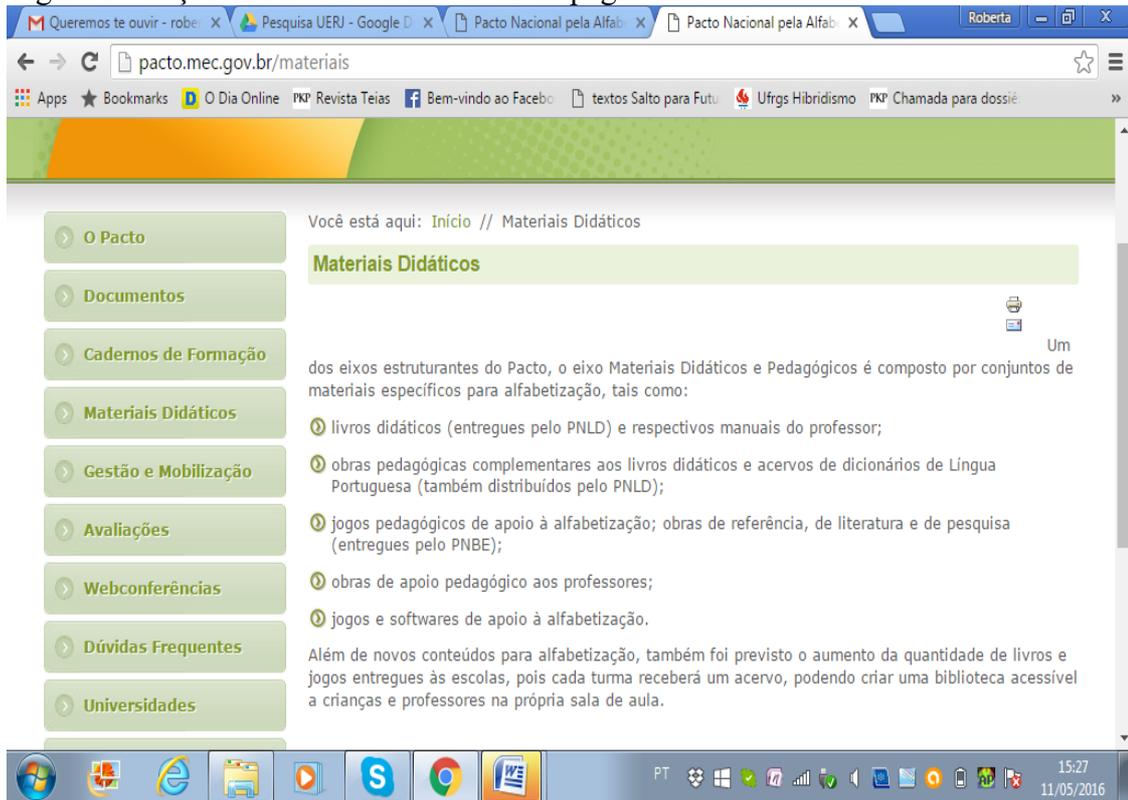
A questão que coloco como principal para a discussão com os blogs dos professores que atuam no PNAIC é a possibilidade de analisar esse *espaçotempo* como uma potência para as produções e mobilizações dos professores. Quando me refiro à potência para as mobilizações/produções é porque eu entendo que esse espaço permite uma maior circularidade das ações dos professores, que ao se apropriarem dos blogs projetam questões e produções do seu cotidiano das salas de aula para outros *espaçostempos* fora dela. O que discuto como uma possibilidade de agenciamento desses atores da política, que ao mobilizarem-se em torno de questões específicas, como os processos de produção curricular dos ciclos de alfabetização do PNAIC, trazem significados distintos para ela. Nesse sentido, os processos de constituição da agência dos professores em meio à produção da política são possíveis justamente pelo fato de os professores deslocarem-se por espaços e tempos diferentes, o que permite articulações que rompem as barreiras físicas do espaço da escola, das salas de aula.

Assim, defendo que essas mobilizações *dentrofora* da sala de aula são elementos que constituem as *redes de política* do PNAIC, proporcionadas pelas articulações e atuações dos professores com seus pares. Essas redes que vão produzindo o PNAIC – para além dos documentos normatizadores – trazem as produções dos atores e seu cotidiano de decisões e retomadas, constituindo-os como sujeitos da política, nas articulações e diálogos que estabelecem com os documentos e seus pares. O que potencializa tais articulações e a organização de cadeias discursivas de produção é a tecnologia que atravessa todo esse processo, de forma a possibilitar a conexão entre os atores, produzindo assim outros sentidos para as relações entre si.

Os documentos do PNAIC apresentam a tecnologia como uma estratégia de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Esse apoio pedagógico a que me refiro está relacionado aos jogos e softwares desenvolvidos para o uso dos professores alfabetizadores, em suas atividades pedagógicas com as crianças na sala de aula.

Na figura a seguir, é possível ver uma lista de materiais didáticos disponibilizados para desenvolver as ações pedagógicas, dentre eles podemos ver os “jogos e softwares de apoio à alfabetização”. Assim como é mostrado na figura e também apresentado nos documentos do PNAIC, os materiais didáticos e pedagógicos que fazem parte dos “eixos estruturantes do Pacto”.

Figura 1 - Seção dos materiais didáticos na página do MEC/PNAIC.



Essa organização dos materiais da política indica uma forma de buscar diálogos em outros espaços e tempos que transcendem o espaço físico da escola e ou documentos oficiais. Na imagem a seguir, vemos o incentivo ao uso dos aparelhos móveis de telefonia celular, um dispositivo conector, muito usado por nós no dia a dia, além de ser visto também como um “disparador” de ações pedagógicas fora do espaço da escola, com a participação e a ajuda da família. Os celulares e a sua mobilidade de interconexão entre os sujeitos, assim como ferramentas, tais como, por exemplo, o Instagram, Facebook, Twitters etc., proporcionam uma interação entre os sujeitos, da mesma forma, as diversas redes de relacionamento, cada vez mais usadas como espaço de mobilização, produção de subjetividades no/com o coletivo.

Figura 2 - Tecnologia e Alfabetização no PNAIC.



Disponível em: <https://pacto.mec.gov.br/noticias/127-tecnologia-e-alfabetizacao-caminhando-juntas>, acessado em maio de 2016.

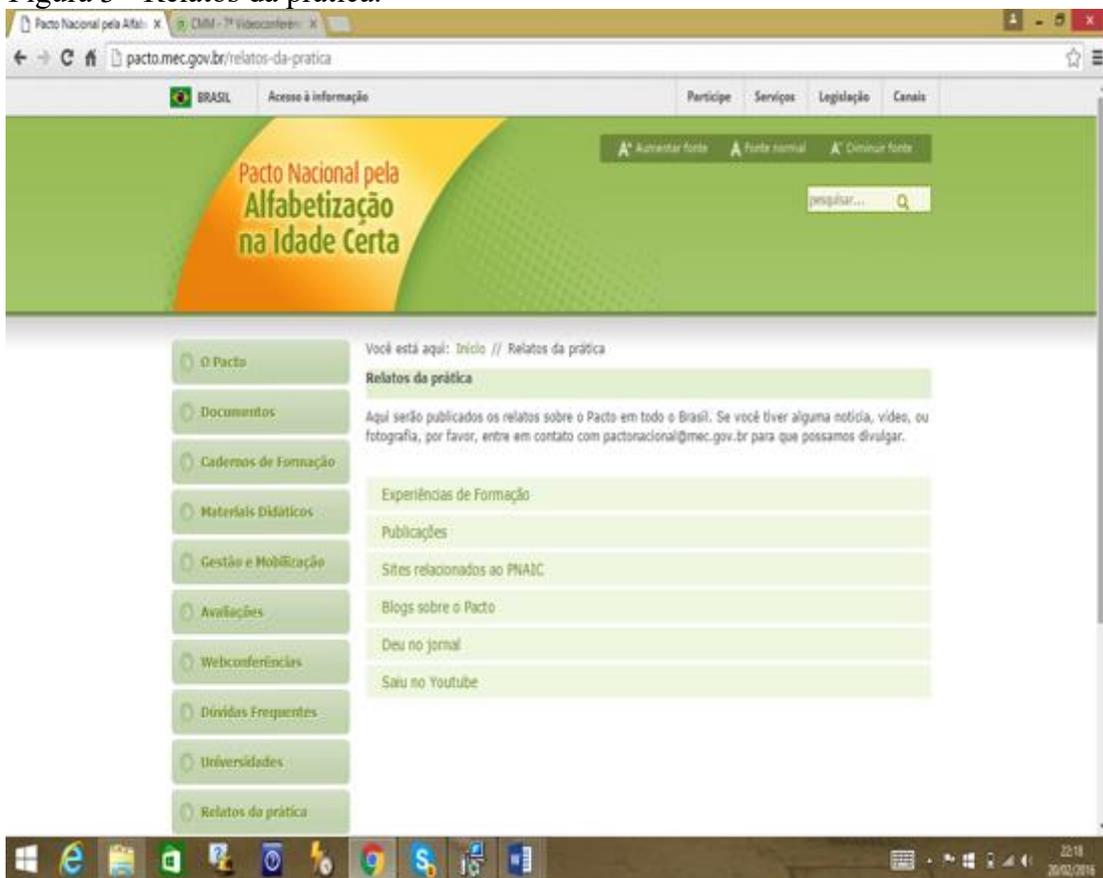
Essa imagem incita problematizar as relações com a tecnologia propostas pelo PNAIC, com uma perspectiva de exceder os espaços das salas de aula, com o objetivo de articular e inserir as famílias nas ações relacionadas ao processo de alfabetização, indicando o dispositivo do celular como uma “ferramenta” que possibilita outras apropriações e maneiras de interação com o conhecimento, na relação entre família-escola. Ao que me parece, o PNAIC vai produzindo em seus movimentos, nas articulações com diferentes atores e em diferentes espaços, a possibilidade de experimentações de outras formas de conexão e interação e, entre elas, a tecnologia e seus artefatos midiáticos se apresentam como potentes elementos para romper as barreiras espaço-temporais impostas pelo cotidiano das escolas a que estávamos acostumados.

Tendo em vista um pacto firmado entre entidades federais, governamentais, municipais e, principalmente, entre os atores sociais que transitam por diferentes órgãos relacionados a essas entidades, interessa-nos discutir como esses órgãos (em especial o MEC) se apropriaram da tecnologia para articular e fortalecer um coletivo em torno do Pacto para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Os blogs das diferentes Secretarias e Estados

envolvidos no desenvolvimento do PNAIC, as webconferências sobre essa política e os encontros que promovem e são disponibilizados pelo site do MEC, os blogs individuais dos professores alfabetizadores e orientadores de estudo mostram que estão em diálogo com as idealizações sobre o ciclo de alfabetização do PNAIC.

Nesse sentido, trago, inicialmente, os blogs que estão disponibilizados pelo site do MEC como relatos da prática. Esses foram os meus primeiros achados demonstrativos de como os relatos dos professores são incentivados e publicados na página do MEC/PNAIC, como uma forma de apresentar as ações realizadas pelas secretarias de educação nos diferentes estados, municípios e cidades, como veremos a seguir:

Figura 3 - Relatos da prática.

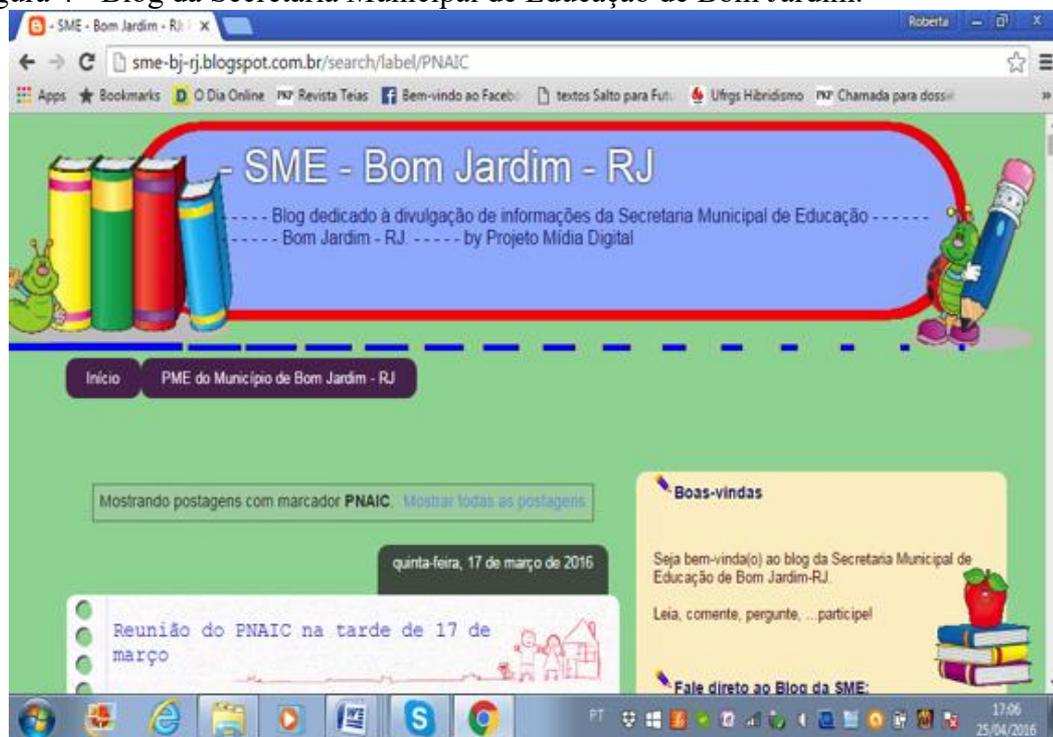


Disponível em: <https://pacto.mec.gov.br/relatos-da-pratica>, acesso em fevereiro de 2016.

Apresento desse modo, os blogs dispostos como “relatos da prática” no site do MEC, a fim de analisar a forma como as páginas virtuais vão sendo dispostas, organizando seus materiais, suas publicações e os registros dos encontros e seminários realizados em diferentes municípios, assim como são apresentados os registros das atividades pedagógicas de sala de aula. Movimentos que entendo como uma produção curricular do ciclo de alfabetização do PNAIC, uma vez que é possível analisar um constante diálogo com as ações propostas pela política.

A seguir temos o blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim, cidade localizada no Estado do Rio de Janeiro.

Figura 4 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em maio de 2016.

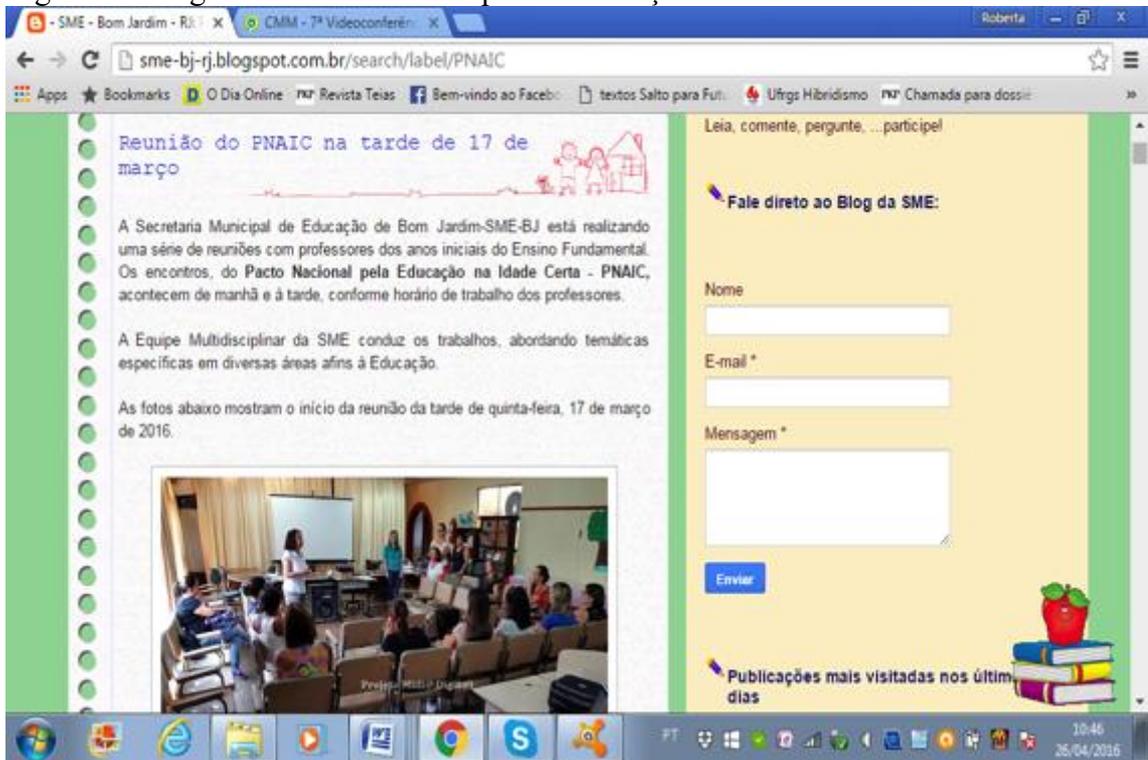
Figura 5: Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Nas primeiras imagens⁸ do blog da Secretaria Municipal de Bom Jardim-RJ, o espaço da página virtual é dedicado para socializar informações sobre os eventos de formação realizados e que estão relacionados ao PNAIC. Para observá-los faço o uso da ferramenta “marcadores” de busca. Dessa forma, a ferramenta direciona ao espaço de registros das mensagens e postagens da página do blog em que consta a palavra “PNAIC”. Assim, ficam visíveis no leiaute da página os textos, relatos, registros de atividades em sala de aula, bem como as reuniões realizadas que contenham a palavra PNAIC, uma espécie de “siga-me” que se usa com as palavras-chave para visualizar os conteúdos relacionados.

Figura 6 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em abril de 2016.

⁸ Algumas imagens receberam tratamento com recursos do *word*, com o intuito de preservar os rostos e também nomes das professoras no trabalho apresentado, mesmo que seus blogs estejam sob o domínio e acesso público na internet.

Figura 7 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 8 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



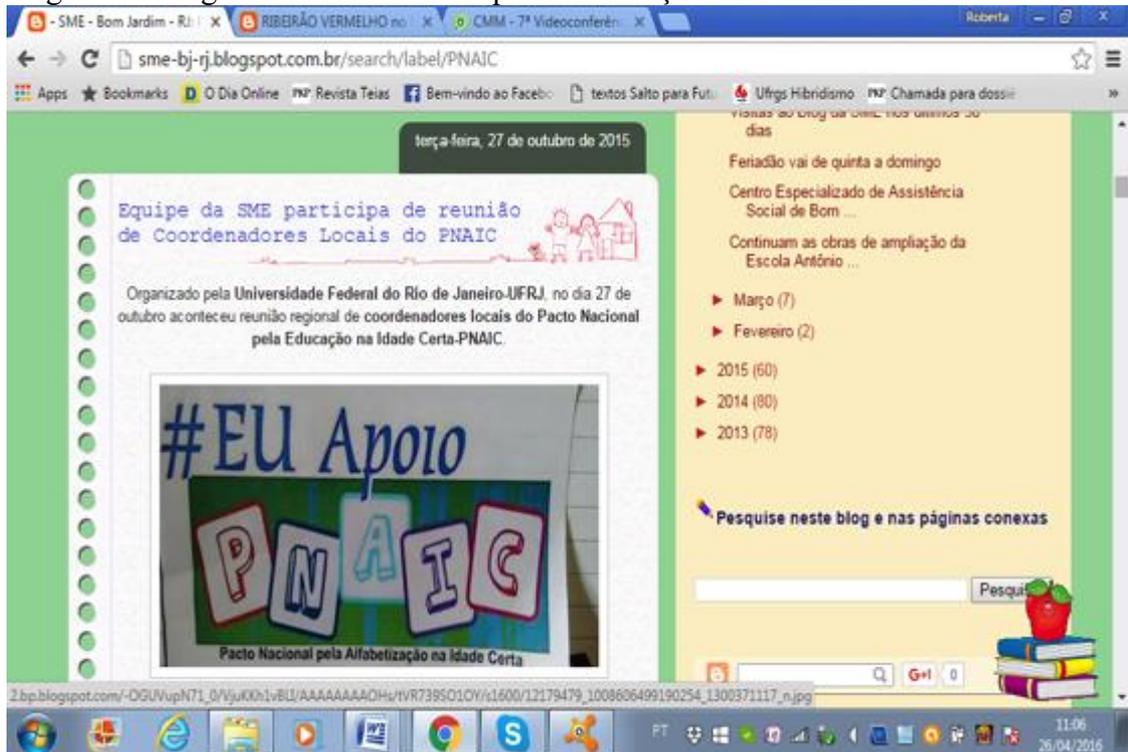
Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Nas figuras anteriores observamos o registro de momentos dos encontros com as professoras formadoras e alfabetizadoras. Em diálogo com o material – Caderno de Formação de Professores do PNAIC –, as perspectivas de desenvolvimento dos encontros de formação atende a intenção de uma “exposição dialogada”, conforme expõe o documento, ressaltando que

A atividade do professor durante a formação é o que garante o seu engajamento. Portanto, a valorização de seus conhecimentos é requisito fundamental para que a formação seja, de fato, transformadora. No entanto, não se pode deixar de lado a importância de sistematização dos saberes construídos. Por isso, em diferentes situações, a estratégia de exposição dialogada pode ser uma boa estratégia formativa (MEC - Caderno de Formação de Professores, p. 32).

Na imagem a seguir, nota-se o registro como um apoio às concepções desenvolvidas no/pelo PNAIC, inclusive a adesão do município aos encontros organizados pela universidade responsável em desenvolver a formação do PNAIC no Rio de Janeiro – a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Figura 9 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em abril de 2016.

Ao analisar as imagens dispostas no blog da Secretaria de Bom Jardim, destaco a organização dos registros das reuniões com o grupo de professores, coordenadores e formadores da secretaria de educação desse município, nos eventos realizados, analisando o

modo como a secretaria torna público os movimentos do PNAIC, visto como algo positivo, em diálogo com o seu município. O fato de publicizar em suas redes – as reuniões e encontros do PNAIC no município –incide no por que esse blog, através de um link, consta como indicado no site oficial do MEC na área “relatos da prática”.

Além dos registros dos encontros de formação do PNAIC realizados na cidade de Bom Jardim, o blog também tem registros das atividades curriculares dos professores com seus estudantes em sala de aula, como vemos a seguir:

Figura 10 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 11 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 12 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <https://sme-bj-rj.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Tais práticas se coadunam às propostas no âmbito do PNAIC, não só fazendo desse blog um registro de experiências curriculares, mas, marcando a adesão à proposta da política. A seguir trago os registros do blog de Ribeirão Vermelho, cidade de Minas Geras, na publicação dos movimentos e encontros de formação do PNAIC realizados no município.

Figura 13 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

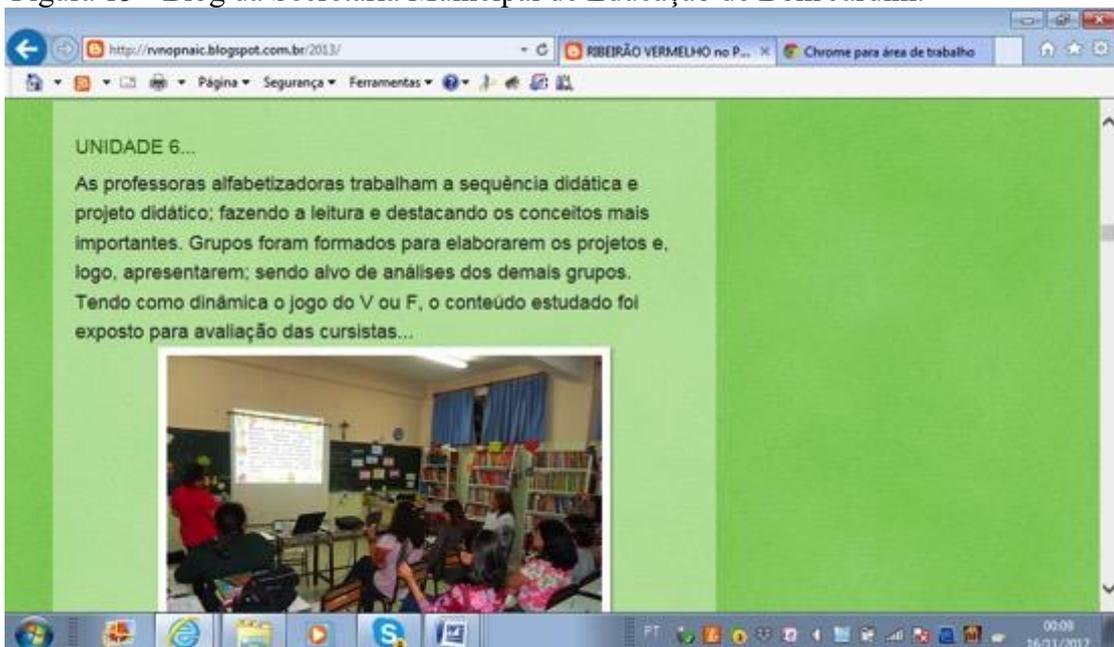
Na Figura 13, o registro mostra um encontro de formação de professores no município de Ribeirão Vermelho. O evento parece ter a adesão dos professores, em função do auditório estar lotado. Esse registro demonstra uma preocupação e a oportunidade de tornar pública a adesão, a vinculação e a aceitação dos professores ao Pacto.

Figura 14 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

Figura 15 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

Figura 16 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

Figura 17 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

Nos registros, observamos que são destacadas as realizações das professoras alfabetizadoras, com seus grupos de estudo. Nesse sentido, chamo a atenção para a o paradoxo sobre o qual se desenvolve o PNAIC – ainda que ele busque hegemonizar sentidos para alfabetização, unificando práticas em torno de um pacto nacional, também está marcado pela dimensão dialógica do campo curricular, com sua potencialidade e as contradições que envolvem a sua produção discursiva. Assim, o registro das imagens traz diferentes momentos

em que podemos observar: exposições orais, contação de histórias a partir da leitura deleite, discussão e problematização em grupos etc. Todas estas etapas são apontadas pelo material do Caderno de Formação dos Professores como estratégias a serem desenvolvidas nos cursos de formação do PNAIC. De acordo com o material,

A realização de atividades de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos na formação favorecem muitas reflexões e articulação com o estudo realizado na unidade, pois, ao planejar coletivamente, as dúvidas e as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo grupo (MEC/PNAIC - Caderno de Formação de Professores Alfabetizadores, 2012, p. 30-31).

Se tais estratégias são desenvolvidas de forma a constituir *a* prática alfabetizadora, ao mesmo tempo elas permitem a discussão, o enfrentamento e o diálogo em movimentos alteritários.

Essa ambivalência perturba o pacto, pois embora incentive o uso dos blogs, opera com esses dentro de uma esperada previsibilidade, ao mesmo tempo em que possibilita a produção de sentidos como diferimento. Percebemos nos espaços dos blogs e grupos do facebook os questionamentos a posições dogmáticas, engessadas diante do significado, uma vez que há produção de muitos sentidos para a alfabetização, o que vai além do que é posto pelo próprio PNAIC (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 1.196-1.197).

As perspectivas do material do PNAIC também buscam responder às expectativas de formação do profissional da educação dispostas pela Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDBEN, uma formação em serviço e que promova ações em acordo com as especificidades do exercício. Conforme o Título IV – Dos Profissionais da Educação, em seu Parágrafo Único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Nesse sentido, a formação dos professores alfabetizadores perpassa as concepções de conhecimento produzido na prática cotidiana dos cursos de formação, em diálogo com a sala de aula, na modalidade de formação em serviço, à medida que traz para o espaço dos cursos de formação continuada, as práticas de alfabetização dos professores para que elas possam ser analisadas e discutidas com os pares. Essa ação proporcionada pelo PNAIC possibilita aos

grupos de professores discutirem e articularem outras produções que estão além das prescrições da política, produções que representariam desse modo um fruto de movimentos de ressignificação da política.

No blog de Ribeirão Vermelho, vemos em seu layout os registros das salas de aulas das professoras alfabetizadoras, desenvolvendo ações pedagógicas em diálogo com a proposta de formação de professores alfabetizadores do PNAIC. Assim, como vemos nas figuras a seguir, são apresentadas atividades pedagógicas de matemática em que são usados, de forma lúdica, recursos com diferentes materiais, inclusive materiais reciclados.

Figura 18 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em abril de 2016.

Figura 19 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

Figura 20 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

Pode-se inferir que o desenvolvimento de propostas pedagógicas e didáticas está alinhado às perspectivas do PNAIC, estando presente nos registros das salas de aula, no município de Ribeirão Vermelho. Assim como o de Bom Jardim, esse blog relacionado pelo MEC (através de links que direcionam o leitor as suas páginas) traz relatos de práticas que estão de acordo com as expectativas de alfabetização desenvolvidas pelo PNAIC. Porém, mesmo estando em comum acordo com as expectativas do PNAIC, não é possível cercear totalmente os sentidos, em função da impossibilidade de sua previsibilidade. Defendo a ideia de que (ainda que haja tentativa do contrário) os sentidos nunca serão “depreendidos”, como se deseja em uma proposta política que pretende homogeneizar sentidos de alfabetização.

Figura 21 - Blog da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim.



Disponível em: <http://rvnopnaic.blogspot.com.br>, acessado em abril de 2016.

Dessa forma, os registros de relatos da prática no blog do município de Ribeirão Vermelho, e outros que serão apresentados à frente, podem ser vistos como um espaço de produção de outros sentidos para a produção curricular do ciclo de alfabetização, algo que está se constituindo nas salas de aula dos municípios em diversas regiões do país, em diálogo com o PNAIC. Esses outros sentidos a que me refiro são construídos junto às perspectivas que analisam as políticas curriculares, pelo viés da tradução, assim como aponta Lopes (2011), entendendo a tradução como uma potência para analisar as produções da política.

Constrói-se assim uma imagem que não é original, devido ao próprio ato de repetição e também não é idêntica devido à própria diferença que a define. Estamos assim, falando de uma construção performática, não dupla, mas ambivalente. Essa ambivalência é fruto também da tradução, onde há a produção de sentido nas condições estruturantes do funcionamento da linguagem e também em condições performativas. (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 1.198).

As imagens a seguir são direcionadas pelo link da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. O blog de uma “orientadora de estudos” do grupo de formação do PNAIC aparece intitulado como um “diário de bordo”. Nele são apresentados materiais para leitura, registros diários dos cursos de formação, com os objetivos e as sequências de toda a dinâmica realizada nos encontros de formação.

Figura 22 - Diário de Bordo PNAIC



Disponível em: <http://diariodebordopnaic.weebly.com>, acessado em abril de 2016.

Figura 23 - Diário de Bordo PNAIC

1º encontro - 19/03/2013

PNAIC Santa Catarina

diariodebordopnaic.weebly.com/1ordm-encontro---19032013.html

Apps Bookmarks O Dia Online PKP Revista Teias Bem-vindo ao Facebo textos Salto para Futu Ufrgs Hibridismo PKP Chamada para dossiê

RELATO DO 1º ENCONTRO - 19 de março

Atividades do dia:
Acolhimento e apresentação
 Pedimos que cada pessoa se apresentasse, indicasse a turma e a escola em que trabalha e registrasse num papel qual sua maior dificuldade ou obstáculo na sua tarefa de alfabetizar.

Depois assistimos o vídeo: "Atitude é tudo" (http://www.youtube.com/watch?v=qxDmFsSiHLQ&feature=player_detailpage) e refletimos sobre como precisamos ter uma atitude de tomar alguma iniciativa para superar nossos obstáculos e dificuldades.

Conversamos que durante a formação estaremos procurando os caminhos para superar nossas dificuldades na tarefa diária de alfabetizar.

Apresentação do PNAIC

11:08 17/11/2017

Disponível em: <http://diariodebordopnaic.weebly.com>, acessado em novembro de 2017.

Figura 24 - Diário de Bordo PNAIC

2º encontro - 16/04/2013

RIBEIRÃO VERMELHO no x CMM - 7ª Videoconferênc: x

diariodebordopnaic.weebly.com/2ordm-encontro---16042013.html

Apps Bookmarks O Dia Online PKP Revista Teias Bem-vindo ao Facebo textos Salto para Futu Ufrgs Hibridismo PKP Chamada para dossiê

Relato do 2º encontro: 16 de abril

Começamos o dia com duas turmas juntas para os informes gerais e esclarecimentos sobre o cadastro que foram repassados pela coordenadora Monica Moreira. Depois as turmas foram separadas em duas salas. Um grupo onde se concentraram professores de 2º e 3º ano, com a orientadora Enelize e outro grupo com a orientadora Daniela, onde se concentraram professores de 1º e 2º ano.

Acolhimento
 Leitura deleite: O GRÚFALO, de Julia Donaldson, editora Brink Book.

Estudo teórico:
 Separamos a turma em dois grupos: 1º ano e 2º ano. Cada grupo recebeu cópia do caderno de estudo referente ao ano que trabalha e todos fizeram leitura individual do primeiro texto que trata do Planejamento de ensino no de alfabetização.

12:15 26/04/2016

Disponível em: <http://diariodebordopnaic.weebly.com>, acessado em abril de 2016.

Nas figuras acima aparecem os registros dos encontros de formação organizados pela orientadora, nesse caso, embora os registros se alinhem à proposta dos cursos de formação do PNAIC, eles trazem sentidos e reflexões outras, para além do material. O arquivamento dos registros dos encontros traz a possibilidade de deixar disponível para o público interno e

externo ao curso de formação, dando a oportunidade de acesso em outros momentos (como vemos na barra lateral esquerda, os links dos registros), o que pode colaborar com reflexões futuras, nos desdobramentos e movimentos que o curso vai tomando ao longo do tempo, auxiliando momentos de reflexão individual e coletiva dos professores do que está sendo produzido. Além disso, acredito que esses registros fazem parte de uma organização e produção curricular dos ciclos de alfabetização⁹, à medida que vão dando elementos construídos por grupos de professores no processo de formação.

A condução dos primeiros encontros é algo que me chama a atenção pela ideia de divisão do grupo de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e pelo incentivo de trazer ao grupo de professores as suas próprias dificuldades no desenvolvimento da alfabetização. Essa atividade proporciona o desenvolvimento de questões no grupo que permitem discutir a alfabetização e os seus desafios, a partir dos contextos dos professores, no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, analiso que nessas ações os professores estão produzindo e constituindo política curricular para os ciclos de alfabetização, a partir de sua prática cotidiana, em uma reflexão coletiva, o que possibilita ampliar o debate no campo do currículo para além da escola, para além da sala de aula, produzindo conversas permeadas por conhecimentos, anseios, receios e, acima de tudo, constituindo currículos para a alfabetização através das experiências dos professores.

As questões que Bhabha (2010) aborda sobre “nação como narração” também me interessam, pois, problematizam um tempo disjuntivo, em que “a linguagem da cultura e da comunidade equilibra-se nas fissuras do presente”. Nessa perspectiva, o autor desenvolve questões importantes para entender as produções das narrativas da vida cotidiana como a possibilidade de emergir como “metáforas da vida nacional” (p. 202-203). São através dessas metáforas que constituem a ideia de nacional que o autor afirma que

A nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentescos, transformando esta perda da linguagem da metáfora. A metáfora, como sugere a etimologia da palavra, transporta o significado de casa e de sentir-se em casa através da meia-passageira ou das estepes da Europa Central, através daquelas distâncias e diferenças culturais, que transpõem a comunidade imaginada do povo-nação (BHABHA, 2010, p. 199).

⁹ Os ciclos de formação do Ensino Fundamental são uma organização curricular que pretende desenvolver os conteúdos de maneira interdisciplinar, considerando o tempo de aprendizagem de cada criança e também as suas particularidades. Diferente da seriação, desenvolvida por anos de escolaridade, as crianças nos ciclos de alfabetização têm um tempo maior para a maturação dos conhecimentos, entendendo que esses conhecimentos se constituem de forma processual.

Os movimentos de produção curricular dos blogs (entendendo-os como movimentos performáticos, no sentido de que nunca serão os mesmos propostos pela política de formação) trazem as marcas do mimético no processo enunciativo, um processo de enunciar culturalmente o que “se encontra cindido na ambivalência discursiva que emerge na disputa pela autoridade narrativa entre o pedagógico e o performático” (Idem, p. 210).

O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político, como prática de dominação ou resistência (BHABHA, 2010, p. 64).

O caráter performático que trago para tensionar a produção política dos *blogs* e a tentativa de normatização da política se desdobra a partir dos estudos de Bhabha quando o autor chama a atenção para as relações culturais e seus movimentos de produção e problematiza que, na tentativa de “ser igual”, a diferença marca no limiar e no entretempo de produção e produz um “outro”.

Nesse sentido, me aproprio dessa discussão para olhar os *blogs* e suas produções curriculares sempre com a marca do performativo, com a marca da diferença, porque, mesmo que os professores tentem desenvolver as práticas do cotidiano de forma “igual”, privilegiando as “boas práticas” como pretende e estimula o PNAIC, o “fazer de novo” nunca será o mesmo, numa será igual. É com essa compreensão que defendo a impossibilidade de aplicar e implementar a política, pois entendo que a produção da política será sempre um movimento de diferimento; nunca será igual, sempre será marcada pela diferença.

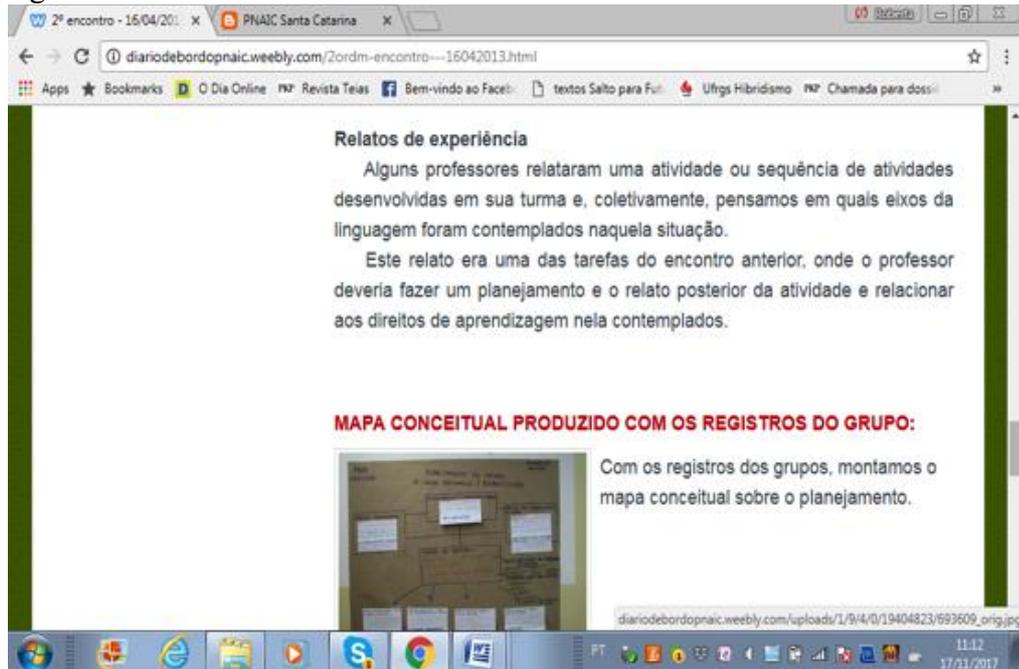
Entender que a diferença será a marca constitutiva da produção do PNAIC é uma defesa de que a arena de produção de sentidos que compõe o meu objeto de pesquisa trará sempre uma tentativa falida de domesticação das diferenças. Dessa maneira, o campo social em que se constituem os *blogs* como signo, como signo que se desenvolve nos movimentos de produção do PNAIC, será sempre um campo atravessado por relações contingentes.

Com essas apropriações, defendo os movimentos performáticos dos *blogs* como movimentos de significação, em que é impossível uma totalidade absoluta. Assim, defendo uma produção política que se constitui nos movimentos de diferir nas/com as práticas cotidianas dos professores.

Nos registros a seguir são apresentados os conceitos de planejamento e alfabetização construídos pelo grupo de professores. São movimentos miméticos que organizam as

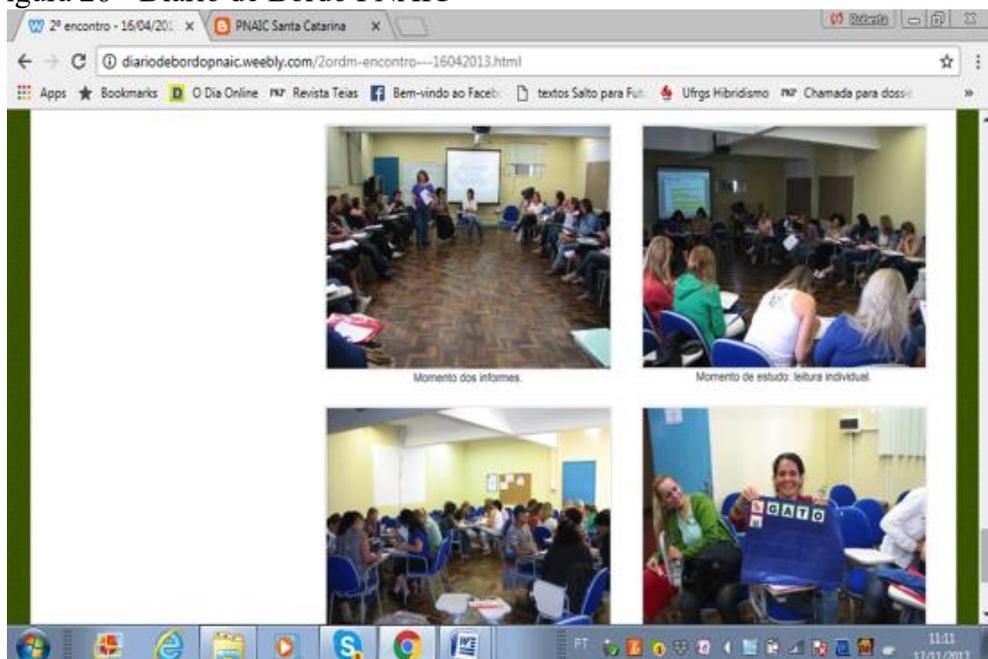
produções curriculares que se constituem pelo/no coletivo de professores que, em processo de formação, refletem sobre a sua prática individual e contribuem também para a constituição da política. Dessa maneira, “a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina” (BHABHA, 2010, p. 130).

Figura 25 - Diário de Bordo PNAIC



Disponível em: <http://diariodebordopnaic.weebly.com>, acessado em novembro de 2017.

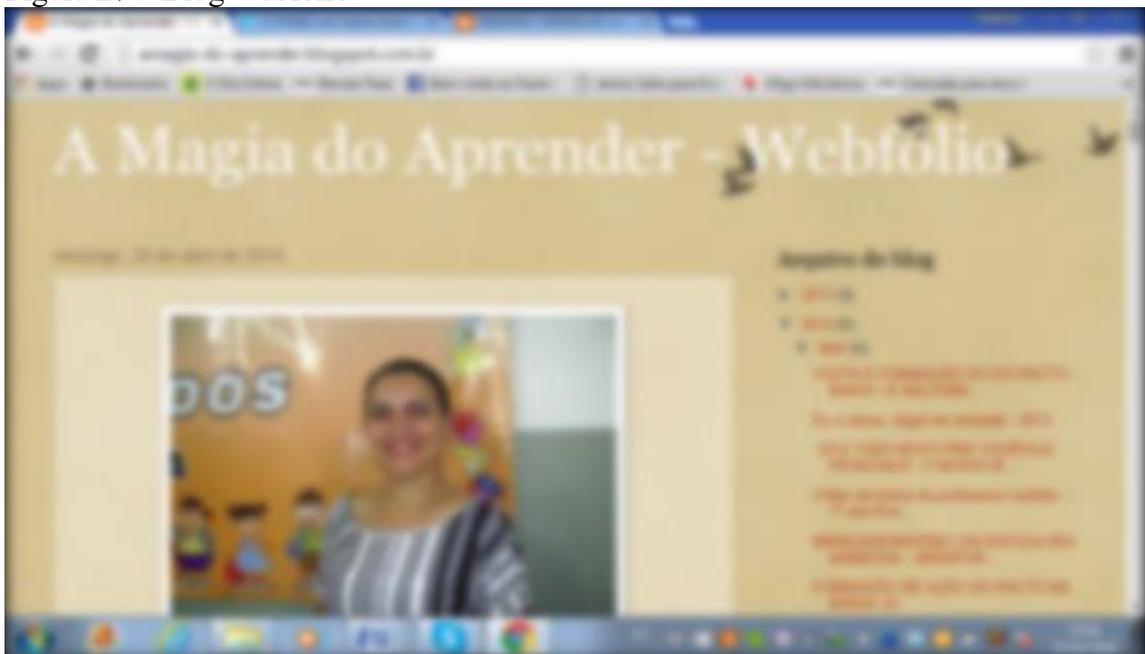
Figura 26 - Diário de Bordo PNAIC



Disponível em: <http://diariodebordopnaic.weebly.com>, acessado em novembro de 2017.

As imagens a seguir também apresentam o blog de uma professora “orientadora de estudos” do grupo de formação do PNAIC. É interessante destacar o título que nomeia o seu blog: Webfólio – A Magia do Aprender. Esse espaço apresenta, em formato de portfólio, as ações desenvolvidas pela formadora com seu grupo de professoras em formação. O espaço do webfólio da professora é usado para registrar os momentos dos encontros de formação. Por conta disso, encontram-se muitas imagens de professores e de crianças, participando de dinâmicas no espaço de sala de aula.

Figura 27 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://amagia-do-aprender.blogspot.com.br/>, abril de 2016.

Figura 28 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://amagia-do-aprender.blogspot.com.br/>, acessado em abril de 2016.

Figura 29 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://amagia-do-aprender.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

No campo da educação, percebo que o espaço dos blogs tem sido ocupado como um lugar de registro das produções curriculares, um espaço que expõe ideias, conhecimentos e movimentos de professores que – em diálogo uns com os outros – produzem sentidos. A ideia de um portfólio virtual, em que os sujeitos possam mostrar sua autoria e também serem avaliados, vem ganhando adesão, à medida que é usado como estratégia metodológica de avaliação e compartilhamento na rede das produções individuais ou coletivas.

Como afirma Tavares (2005), o webfólio é:

Um portfólio *online*, um registro minucioso de crescimento e amadurecimento intelectual, são páginas publicadas na internet e disponível para que outros internautas possam visitar as produções, registrando comentários, contribuindo para o enriquecimento da mesma e de seu autor, confirmando assim, o caráter inovador e democrático (s/p).

Ao analisar esses primeiros blogs publicizados pelo site oficial do MEC, a questão que surgiu foi: as produções desses blogs são um “modelo” comparativo para as ações desenvolvidas nos outros municípios envolvidos no PNAIC? Em um primeiro momento, devo dizer que li esses espaços como uma tentativa de publicar e multiplicar ações do PNAIC através dos blogs, estimulando assim, a socialização das ações que envolvem a política nos diferentes estados brasileiros. É claro que a escolha desses blogs pelo MEC não foi aleatória, considerando o propósito de compor a seção “relatos de experiências” sobre/com o PNAIC, uma vez que todos apresentam ações positivas, no que se referem aos movimentos e

articulações entre os gestores, os formadores, os coordenadores e os professores que atuam/atuaram no/com o PNAIC.

Por outro lado, ressalto que mesmo que esses blogs sejam apresentados com um caráter de “mural”, para que outros municípios possam ver o que está sendo produzido, considero importantes os registros dos professores, atuando de diferentes maneiras nos movimentos da política, dando visibilidade ao que está sendo realizado e que está para além do previsto nos documentos e em suas normatizações, construindo *redes* e processos de identificação que são importantes para a organização e produções do cotidiano em diálogo constante com o PNAIC.

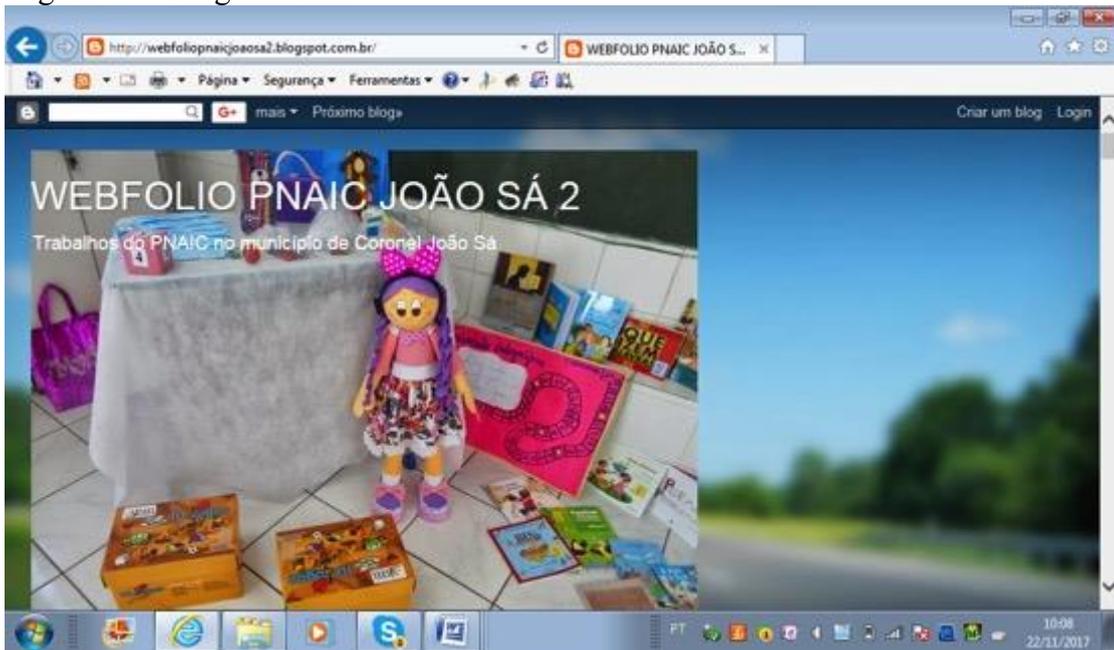
No movimento de investigação pela rede da internet foram encontrados outros blogs com a perspectiva de webfólio, uma apresentação e registro das atividades como formato de um “portifólio virtual”, disponível para acessos remotos de visitantes e ou autores e participantes, mas, também oportunizando interlocuções para além do que está posto ali naqueles espaços, abrindo outras/novas conversas sobre os desafios da alfabetização, sobre práticas pedagógicas etc. Proponho, com isso, trazer às análises um olhar para a produção de diferenças, percebidas no movimento performático das produções curriculares e desenvolvidas pelos professores nos *espaçostempos* dos blogs. Nesse sentido, a questão cara para as análises reside na perspectiva de entendimento dessas produções, através das capturas dos registros dos blogs, compreendidas aqui como produções de currículos para o ciclo de alfabetização e que constituem o PNAIC.

Em diálogo com Bhabha (2010), nas problematizações que o autor faz para analisar o “sujeito pós-colonial” e sua condição dupla e disjuntiva, interesse-me pela análise da produção de diferença, em que ele afirma: “a produção da diferença como a definição política e social do presente histórico. As diferenças devem ser compreendidas no momento em que constituem identidades – de modo contingente, indeterminado” (p. 322).

Com essa perspectiva, volto o meu olhar para os blogs, webfólios, a fim de discutir os processos de produção curricular, considerando que, ao serem discutidos e problematizados no coletivo de professores, eles criam processos de identificação entre os pares, produzindo significados para a política, para o currículo, ou seja, produzem no âmbito das relações que estabelecem com o cotidiano *dentrofora* das escolas.

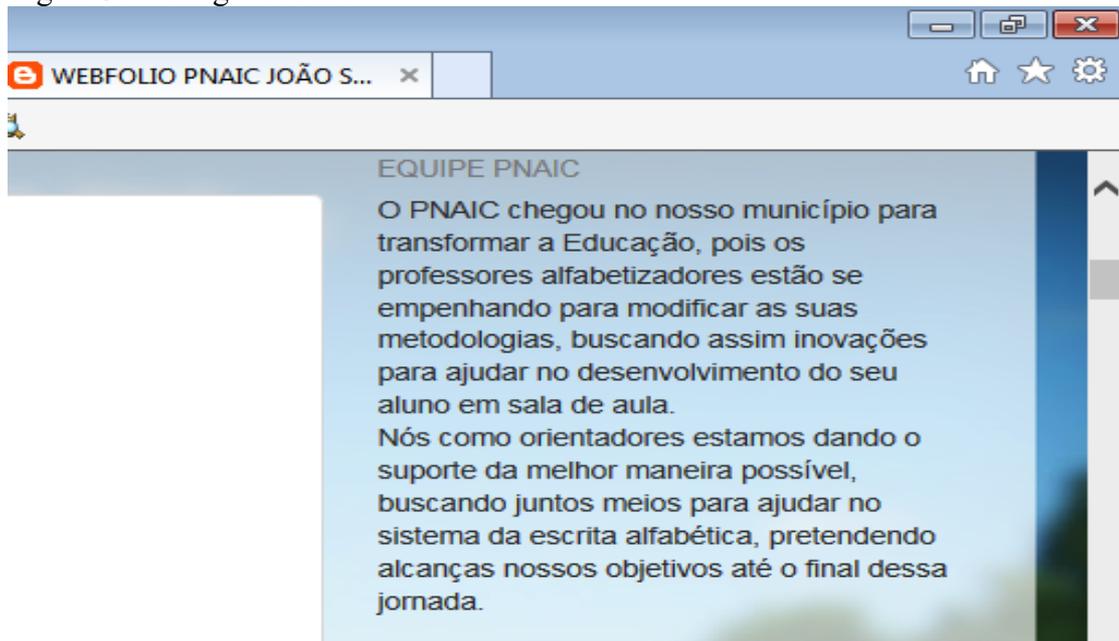
Na figura a seguir, o webfólio do Município de Coronel João Sá–BA, em seus primeiros registros, observa-se o ambiente da sala de aula, os trabalhos com os livros e as histórias infantis, os jogos, em uma espécie de cantinho da leitura, com materiais lúdicos.

Figura 30 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicjoasa2.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 31 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicjoasa2.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

A Figura 31 foi recortada, pois trazia um vídeo com a professora orientadora de estudos do PNAIC. Porém, na parte lateral direita do blog, é observado o registro do início das atividades do PNAIC no município, com as expectativas de seu desenvolvimento, apontando para uma possibilidade de mudanças “positivas” no trabalho das professoras alfabetizadoras. Essa ideia de positividade destacada no desenvolvimento das ações do PNAIC traz consigo uma ideia falida, em si mesma, de resolução dos problemas nos ciclos de

alfabetização. Há uma ênfase no aspecto procedimental desenvolvido pelo PNAIC, o que esvazia a possibilidade de discutir os sentidos de alfabetização.

Figura 32 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicjoosa2.blogspot.com.br/>, acessada em novembro de 2017.

Na Figura 32, por sua vez, observa-se que o registro da atividade pedagógica com as crianças já segue com o relato de mudanças “positivas” sinalizadas pela professora em sua prática de sala de aula. Ele sinaliza uma modificação das práticas curriculares das professoras/es atuantes nos cursos de formação continuada do PNAIC; aponta para o entendimento de que se os professores seguirem à risca o que determina a política, os problemas com a alfabetização das crianças serão resolvidos. Ao fazer referências a essas mudanças sinalizadas pelos registros dos professores, não objetivo julgá-las como positivas e ou negativas, mas discutir como impactam como elemento importante que altera/alterou a rotina dos professores, como por exemplo, a chegada dos materiais pedagógicos do PNAIC às escolas, proposições de atuação e atividades pedagógicas e avaliativas a serem desenvolvidas pelos professores, apontadas pelos cadernos de formação de professores alfabetizadores.

O PNAIC é encarado em nossas pesquisas, fundamentalmente como currículo que por vezes tende a ser limitado, tendo em vista as experiências alfabetizantes que parecem ser fixadas, em primeira instância, pelas concepções de alfabetização defendidas, pelos materiais didáticos a serem utilizados, pelas maneiras de se alfabetizar e, por fim, pela idade certa. Entendemos o PNAIC enquanto política

curricular, visto que este traz lutas para decidir modos de pensar e fazer a alfabetização (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 1.181-1.182).

Em relação às experiências “positivas” compartilhadas pelos blogs de professores, trago os registros do webfólio de Itabela-BA. O blog traz uma ideia de inovação da alfabetização, a partir dos estudos realizados nos cursos de formação do PNAIC. Como vemos a seguir, esse espaçotempo do município de Itabela apresenta as rotinas das classes multisseriadas da escola do campo, onde, segundo os registros, houve mudanças de metodologias de trabalho e inovação das práticas pedagógicas dos professores a partir do PNAIC.

Figura 33 – Blog Webfólio

Webfólio PNAIC Itabela - Inovando a Alfabetização

O PNAIC oferece aos professores de alfabetização a oportunidade de inovar as práticas pedagógicas, através dos estudos que são realizados nas formações, e individualmente. Objetivando a aquisição de novas metodologias de trabalho, visando atender as demandas da educação.

Apresentação Fotos Vídeos Sequências Didáticas Agradecimentos

SEGUNDA-FEIRA, 7 DE OUTUBRO DE 2013

ÚLTIMAS POSTAGENS

▼ 2013 (30)

▼ Outubro (20)

▼ out 07 (2)

Rotina diária - Classe Multisseriada

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Rotina diária – Turma: Multisseriadas campo

Orientadora: Sandra da Hora Coelho

SEGUNDA-FEIRA/	TERÇA-FEIRA/	QUARTA-FEIRA/	QUINTA-FEIRA/	SEXTA-FEIRA/
1º MOMENTO: - ACOLHIDA; - LEITURA DE DELEITE: - CONTROLE DE FREQUÊNCIA;	1º MOMENTO: - ACOLHIDA; - LEITURA DE DELEITE;			

CLASSE MULTISSERIADA

out 05 (3)

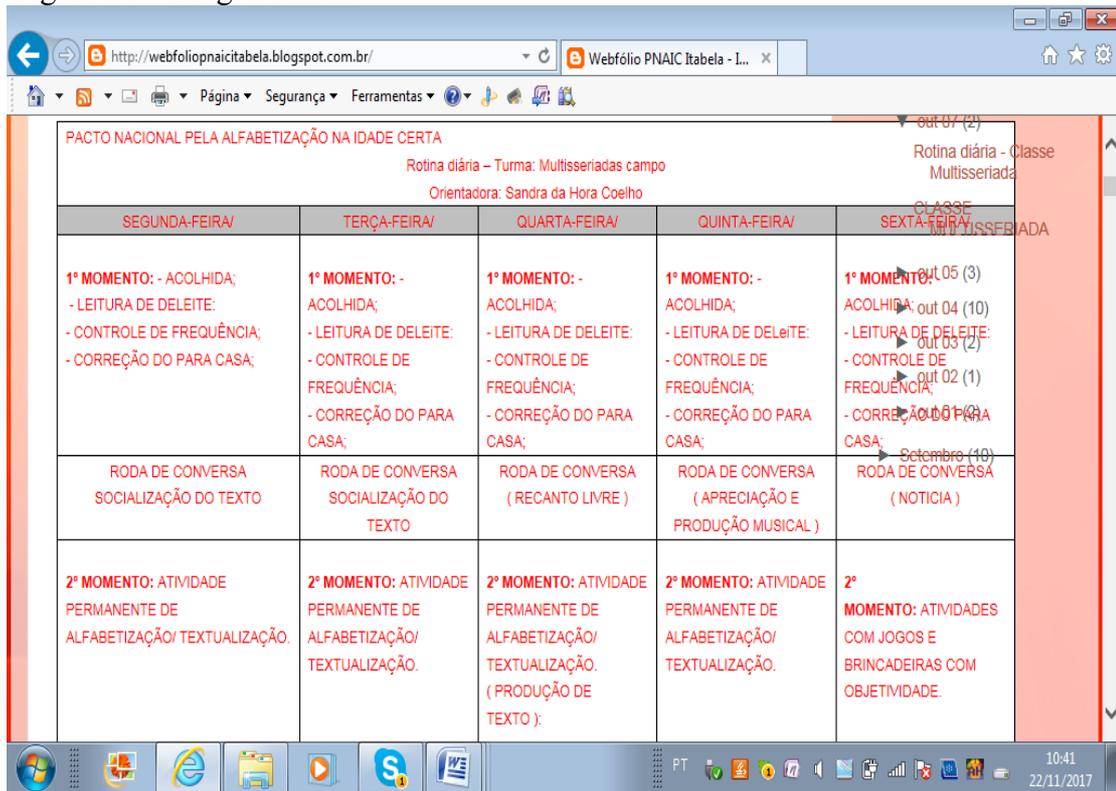
out 04 (10)

out 03 (2)

10:40
22/11/2017

Disponível em: <http://webfoliopnaicitabela.blogspot.com.br/2013/10/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 34 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicitabela.blogspot.com.br/2013/10/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 35 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicitabela.blogspot.com.br/2013/10/>, acessado em novembro de 2017.

Nas Figuras 33, 34 e 35, observa-se a forma como os indicativos dos cadernos de formação são incorporados, organizando a prática e o planejamento das ações dos professores, enquanto organizações curriculares.

Os primeiros cadernos em cada ano de formação do PNAIC trazem as discussões a respeito de Currículo, são eles:

Figura 36 – Caderno de formação do PNAIC



No webfólio do município de Banzaê-BA, os registros a seguir trazem atividades de sala de aula no âmbito do PNAIC. Com as perspectivas de um portfólio virtual, os registros de salas de aula são apresentados de modo que podemos observar as crianças produzindo as atividades, percebemos que são compartilhadas sequências didáticas e também materiais de avaliação dos alunos.

Figura 37 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicbanzae.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 38 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicbanzae.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 39 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicbanzae.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 40 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfoliopnaicbanzae.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Nas três imagens anteriores é possível problematizar os registros de atividades de salas de aulas em diferentes turmas, com seus respectivos professores. São registros que defendo enquanto movimentos de produção curricular, uma vez que, no espaço de sala de aula, juntos, crianças e professores constituem sentidos para os processos de alfabetização no âmbito do PNAIC.

Ao pôr em diálogo os diferentes blogs, ainda que se observem atividades semelhantes, mas ressalvando que não são iguais – considero que esses registros são únicos, pois retratam realidades particulares. Essa produção da política em âmbito nacional não consegue ser homogênea em sua produção cotidiana, pelo contrário, sempre traz movimentos de iteração, assim, ao tentar repetir o mesmo, acaba criando outros novos movimentos e mostrando outras produções.

Por exemplo: a sequência didática mostrada a seguir é direcionada para alunos de classes multisseriadas que, em sua peculiaridade, tem crianças em diferentes níveis de conhecimento. Para tanto, é importante analisar como a proposta da atividade é planejada a fim de que haja interação entre os alunos, de forma que o conhecimento de um agregue e suplemente o conhecimento do outro, contribuindo para fortalecer a construção de conhecimento no coletivo. Assim, a sequência didática busca contemplar as especificidades de uma turma multisseriada, com crianças em diferentes idades e graus de dificuldades, mas que fazem parte do mesmo contexto sociocultural.

Além das atividades permanentes, há também o aprofundamento de temas por meio de diferentes estratégias formativas, como: socialização de memórias, vídeo em debate; análise de situações de sala de aula; análise de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação (MEC – Documento orientador, 2014, p. 13).

Em outros contextos, a sequência didática e a estratégia metodológica que são trazidas para a discussão no âmbito da formação fazem com que ela ganhe outros encaminhamentos e sentidos.

Figura 41 – Blog Webfólio

Sequência didática

Temática: Hábitos alimentares e saúde
Gênero textual: receitas
Público alvo: alunos de classes multisseriadas
Áreas de ensino: Língua portuguesa e ciências
Eixos de ensino da Língua portuguesa: Leitura; Produção de Texto; Linguagem Oral e Análise Linguística.
Conteúdos: Os alimentos e suas origens; Alimentação saudável; Leitura e interpretação; receitas e bilhete.
Tempo estimado: uma semana
Recursos: Obras complementares, papel metro, pincel atômico, fita adesiva, atividade impressa, outros livros, cartaz educativo, cartolina e duplex.
Objetivos:

- Comparar os próprios hábitos alimentares com o dos colegas e identificar a presença de frutas, legumes e verduras (ou não) na dieta alimentar de cada um;
- Produzir uma tabela com os alimentos mais frequentes nos seus hábitos alimentares;
- Identificar os principais fatores cariogênicos das comidas que mais comem (em casa ou fora de casa);

Disponível em: <http://webfoliopnaicbanzae.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

O webfólio apresentado a seguir também é do estado da Bahia, município de Licínio de Almeida. Esse blog me chamou a atenção pelos registros que trazem relatos de experiências dos professores com o PNAIC, contribuindo na percepção de suas limitações e avanços no desenvolvimento das atividades de sala de aula, permitindo que eles possam refletir a partir de sua própria ação, trazendo a autoria como principal elemento na constituição de significados para o currículo.

Figura 42 – Blog Webfólio

Contar, contar, contar... eis nossa missão!

Esta página contém depoimentos de profissionais ligados à educação ou não, sobre o programa PNAIC implantado em nosso município.

Criar condições para que os estudantes do município de Licínio de Almeida possam superar suas limitações e dificuldades para o alcance das competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, é a principal tarefa da Secretaria Municipal de Educação. Percebemos no PNAIC o suporte necessário para alavancar o processo de alfabetização das nossas crianças no tempo certo e na idade certa. Aproveito ainda, para parabenizar a equipe da Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadora Leuce Liliane e as Orientadoras de Estudos Izabel Santana e Nilza Bonfim pelo excelente trabalho que vem sendo desenvolvido e em especial aos professores que com dedicação e compromisso cumprem com seu papel de educador.

set 25 (4)
set 30 (1)
out 01 (5)
out 02 (2)
out 03 (5)

- Relatos de experiência e planos de aula com jogos do 1º ano profª Lindinalva
o uso de jogos na sala de aula é de grande importância, pois proporciona uma forma de aprendizagem mais agradável além de ajudar ...
- SEQUENCIAS DIDÁTICAS
"O trabalho com sequencias didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e e...
- SEQUENCIA DIDÁTICA E RELATO DE EXPERIENCIA DA PROFESSORA ALEXANDRA 3º ANO

Disponível em: <http://webfolioliciniodealmeida.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 43 – Blog Webfólio

Recurso: caderno do aluno, lápis e borracha.

Relatório de Experiência

Iniciei a aula pelo momento da leitura deleite onde os alunos adoram sentar em círculo e fazer a roda da leitura onde aqui chamamos esse momento de tempo para gostar de ler o qual permite as crianças manusearem os diversos gêneros textuais e também nessa hora escolhi um aluno para fazer a leitura e os demais presentes apreciaram esse momento deleite. E dando continuidade as atividades planejadas para esse dia que foi um jogo trabalhei o Jogo Batalha Naval envolvendo as disciplinas Português, Matemática e Ciências. Foi gratificante observar o interesse que os alunos tiveram de participar da brincadeira e fiz também uma reflexão teórica sobre o uso de jogos na sala de aula, suas possibilidades como estratégias de ensino, onde podem ser utilizados conhecimentos, treinar habilidades já estudadas, aprofundar questões importantes e desenvolver estratégias de raciocínio lógico.

Escolhi a Batalha Naval por um jogo que permite desenvolver várias habilidades e comecei por fazer a leitura coletiva com os alunos do texto da brincadeira "vamos passear no bosque" e em seguida os mesmos dramatizaram a brincadeira escolhendo um aluno para ser o lobo e os demais cantaram as estrofes da música e fazendo perguntas ao lobo que responde na ordem das perguntas e usando os objetos para fazer a demonstração de acordo com a música e quando termina a brincadeira o próximo passo foi dividir toda classe em duplas e cada dupla teve a sua chance de tirar par ou ímpar, jogar o dado e em seguida responder as perguntas relacionadas aos conteúdos trabalhados na brincadeira. Ex: A3; B2; F6 e assim sucessivamente. Nessa hora deve interpretar o texto com as perguntas a serem usadas no jogo e que deve estar dentro do envelopes aproveitando também para fazer perguntas relacionadas com o jogo e que trabalhe as disciplinas de ciências, matemática e língua portuguesa explorado os

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO XXIII PROFESSORA: RITA NERI TURMA: 2º ANO ANO: 2013 ORIENTADORA: NILZA BONFIM MUNICÍPIO: LICÍNIO DE...

- SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.
- PLANO DE AULA E RELATO DE EXPERIENCIA DA PROFESSORA AIRA BATISTA DO 3º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO SANTANA, E DA PRÓ DO 1º ANO ALMERITA DA ESCOLA WALDECK ORNELAS
PLANO DE AULA - 3º ANO LIVRO: 1ª ETAPA
1º MÊS 3ª SEMANA SEGUNDA - FEIRA DATA: 17 / 07 / 2013 ...
- Rotina
Quantos são os dias da semana São sete, são sete Quantos são os dias da semana São sete, são sete Segunda-fei...

Disponível em: <http://webfolioliciniodealmeida.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

As duas próximas figuras trazem nos registros o instrumento de avaliação e o perfil do grupo de crianças na fase de alfabetização, para que os professores no âmbito do curso de

formação do PNAIC possam discutir e planejar em conjunto as ações para lidar com as dificuldades apresentadas.

Esses registros de planejamento coletivo chamam a atenção para a proposição feita pelo Caderno de Formação do PNAIC, em que o documento traz a apresentação de modelos de instrumentos avaliativos para serem aplicados junto às crianças, como parte do processo de desenvolvimento do ciclo de alfabetização. Porém, o blog traz, no registro de apropriações do material, outras maneiras de registrar o processo de avaliação e indica que mesmo a tentativa de fazer igual marca-se pela diferença, pois, não é mais do mesmo, são outras proposições de avaliar. No movimento de iteração, mesmo que se tente controlar os processos e os sentidos desses, sempre há escapes.

Figura 44 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://webfolioliciniodealmeida.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 45 – Blog Webfólio

PERFIL DE GRUPO:
SUGESTÃO DE INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA

Escola: Centro Educacional Boa Esperança
 Professor (a): Marieta Alves Brito Silva

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.	14		01
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes	14	01	
Diferencia letras de números e outros símbolos.	12		03
Utiliza letras na escrita das palavras.	13	04	04
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	15		
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	10	02	03
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	10	03	02
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	10		05
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares.	08	03	04
Produz textos escritos de gêneros, temática e vocabulário familiares.		10	05
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.	11		04

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM). A quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

set 25 (4)
 set 30 (1)
 out 01 (5)
 out 02 (2)
 out 03 (5)

Relatos de experiência e planos de aula com jogos do 1º ano profª Lindinalva
 o uso de jogos na sala de aula é de grande importância, pois proporciona uma forma de aprendizagem mais agradável além de ajudar ...

SEQUENCIAS DIDÁTICAS
 "O trabalho com sequencias didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e e..."

Disponível em: <http://webfolioliciniodealmeida.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

O webfólio que trago a seguir registra sequências didáticas, diagnósticos e relatos de experiências dos professores. Logo na primeira figura, a professora apresenta uma atividade inicial diagnóstica, o que permite conhecer seus alunos, o que sabem, as suas necessidades e também as dificuldades. Julgo fundamental discutir a respeito dessa sequência diagnóstica, como uma ferramenta que o professor tem para se aproximar e conhecer seus alunos, para que o seu planejamento vá ao encontro das necessidades e expectativas de suas crianças, que possuem conhecimentos que não podem ser ignorados. Dessa forma, se a atividade diagnóstica é importante, isso não implica em padronização da mesma. Esse diagnóstico inicial é importante, principalmente, nos desdobramentos das atividades que seguirão ao longo do processo.

Figura 46 – Blog Webfólio

Este blog foi criado com intenção de divulgar todos os trabalhos realizados durante o ano de 2017 como professora alfabetizadora. Todas as atividades têm o p a efetuação de uma alfabetização com letramento.

segunda-feira, 24 de julho de 2017

Início do ano letivo. Sequencia: Diagnóstico inicial. Turma do 1º ano.

Sequência de Atividades diagnósticas para primeira Semana
 Tema: Integração entre alunos e professor
 Público Alvo: 1º ano

Conteúdos:

- Socialização entre alunos e professora e combinados
- Nome dos alunos
- Alfabeto
- Sequência numérica de 0 a 9 e noção de adição e subtração
- Passeio e reconto de história com artes

Objetivos:

FORMAÇÕES

- ABERTURA (1)
- AGRADECIMENTOS (1)
- ATIVIDADES (5)
- CANTINHO DA LEITUR DICIONÁRIOS (2)
- Educação Matemática (1)
- FORMAÇÕES (7)

Disponível em: <http://maiquiniquewebfolio.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 47 – Blog Webfólio

1º Dia – 06/03/2017

1º momento

- Conversa formal. Momento de buscar a Deus
- Música: Bom dia! Bom dia com alegria
- Pedro e Thiago, João num barquinho
- Leitura Deleite: Advinha quanto eu te amo

Socialização entre alunos e professora e combinados

2º MOMENTO:

- Exploração da história: a importância da escola na nossa vida.
- Roda de conversa com os alunos: dialogar sobre os sonhos de cada um, a brincadeira preferida usando imagens
- Desenhar o brinquedo preferido

Recreio

3º Momento

- Apresentar o vídeo de Boas maneiras – Turma da Monica
- Discutir com os alunos o vídeo
- E registra juntamente com eles os combinados para se ter uma boa convivência
- Dinâmica do abraço – música

RELATOS DE EXPERI

- SEQUÊNCIA E PROJE (1)
- SEQUÊNCIA E PROJE (2)
- SEQUENCIA E PROJE (2)
- VÍDEOS ESCOLARES

LIVROS DIGITALIZAD

- ABERTURA (1)
- AGRADECIMENTOS (1)
- ATIVIDADES (5)
- CANTINHO DA LEITUR DICIONÁRIOS (2)
- Educação Matemática (1)

Disponível em: <http://maiquiniquewebfolio.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

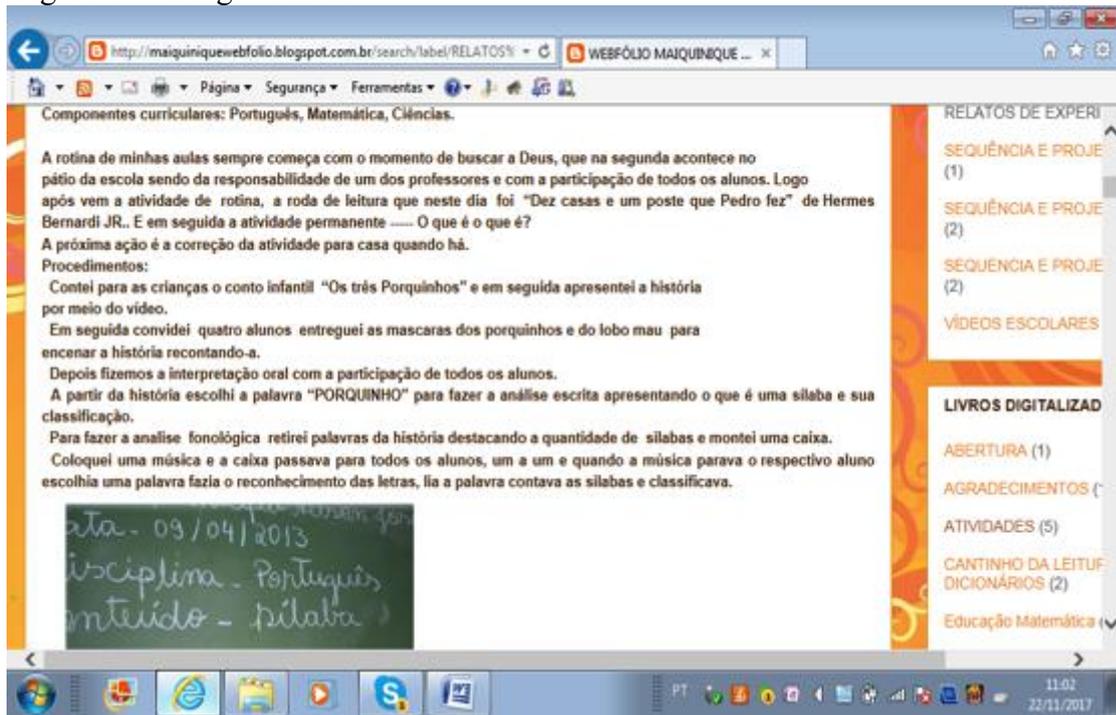
A seguir, apresentamos figuras com registros de relatos de experiências dos professores, algo que pode ser encontrado em diversos blogs de professores que atuam no PNAIC. A prática de relatar experiências de sala de aula ou de formação é estimulada pelo PNAIC como uma maneira de socializar as produções dos professores e também de incentivar os pares com as suas experiências. Trata-se também de uma estratégia de hegemonizar determinadas práticas, significando-as como aquelas que permitirão que as boas práticas de alfabetização se desenvolvam. Assim, é possível ver a reincidência de práticas que vão sendo desenvolvidas, sem uma discussão maior sobre como elas se articulam com concepções de alfabetização, que processos cognitivos incitam e que relações têm com o contexto em que se desenvolvem.

Figura 48 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://maiquiniquewebfolio.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 49 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://maiquiniquewebfolio.blogspot.com.br/>, acessado em novembro de 2017.

Nas análises que faço dos blogs dos professores alfabetizadores, atuantes no PNAIC, resalto as intencionalidades das produções compartilhadas nesses espaços, seja por meio de relatos, registro de imagens dos encontros, materiais produzidos com os professores e estudantes em sala de aula, ou ainda pelos instrumentos de avaliação do processo de formação e alfabetização, todos desenvolvidos sem uma relação de interlocução contínua, produzindo uma cadeia discursiva que de diferentes maneiras se equivale. Nessa perspectiva, as equivalências vão sendo constituídas à medida que os professores trazem suas práticas curriculares, em uma confluência de perspectivas que giram em torno de um pacto – *um pacto para alfabetizar na idade certa*. Porém, resalto que essas equivalências nas perspectivas de alfabetização a partir de um pacto fazem parte de um processo de agenciamento político, algo que vai muito além de um acordo cerceador, mas que, por outro lado, traz a possibilidade dos professores emergirem de outras formas, através de suas práticas curriculares do cotidiano, produzindo sentidos de currículo para o Pacto, desestabilizando a ideia de um acordo uniforme.

Figura 50 – Blog Webfólio



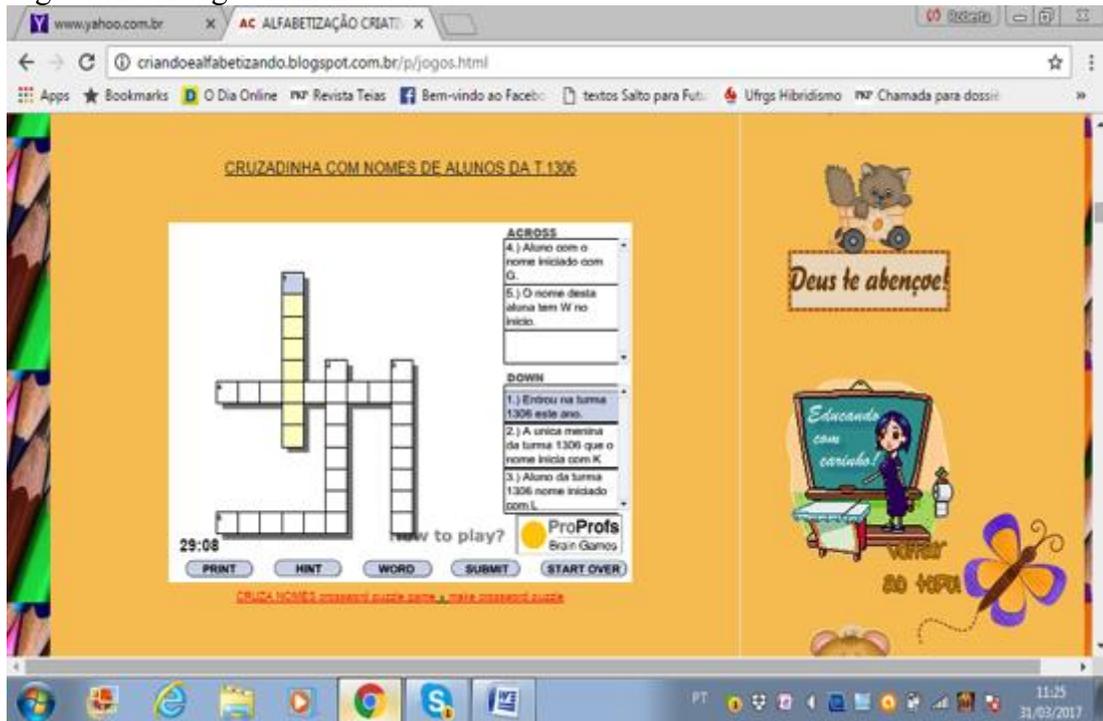
Disponível em: <http://criandoealfabetizando.blogspot.com.br/>, acessado em março de 2017.

Figura 51 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://criandoealfabetizando.blogspot.com.br/>, acesso em março de 2017.

Figura 52 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://criandoalfabetizando.blogspot.com.br/>, acessado em março de 2017.

Nesse blog, a professora orientadora de estudos investe nos softwares que desenvolvem jogos pedagógicos. Compartilha esses jogos no seu site, o que possibilita aos visitantes, assim como aos seus alunos, interagirem, como vemos nas imagens acima. São jogos que trabalham os números naturais associados a cores, formas geométricas, nomes dos alunos das salas em sua composição, em forma de palavras cruzadas, assim, a professora vai planejando atividades de alfabetização que buscam se desenvolver na perspectiva de uma “alfabetização criativa”, como o próprio nome do blog sugere.

No município de Bofete-SP, o blog destinado à discussão sobre a formação de professores no PNAIC traz atividades dos professores alfabetizadores inspiradas nas propostas do PNAIC.

Figura 53 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://pnaicbofete.blogspot.com.br>, acessado em abril de 2017.

Figura 54 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://pnaicbofete.blogspot.com.br>, acessado em abril de 2017.

Mas, além dos registros das atividades, o blog traz o registro dos cursos de formação com os professores alfabetizadores participantes do PNAIC, como vemos na imagem a seguir:

Figura 55 – Blog Webfólio



Disponível em: <http://pnaicbofete.blogspot.com.br>, acessado em novembro de 2017.

São registros de professores alfabetizadores no momento dos cursos, em que estão produzindo conhecimentos no coletivo, a partir das análises que são feitas dos materiais disponibilizados. Essa rede de diálogos na cidade de Bofete, assim como vemos em outros municípios, vai tecendo redes para além das salas de aula, dos espaços dos cursos de formação e dos espaços dos blogs, assim como também estão no Facebook como vemos a seguir:

Figura 56 – Blog Webfólio



Disponível em: <https://www.facebook.com/pnaicbofete.pacto>, acessado em novembro de 2017.

Figura 57 – Blog Webfólio



Disponível em: <https://www.facebook.com/pnaicbofete.pacto>, acessado em novembro de 2017.

Figura 58 – Blog Webfólio



Disponível em: <https://www.facebook.com/pnaicbofete.pacto>, acessado em novembro de 2017.

O currículo do ciclo de alfabetização vai se constituindo em redes de produção política para além dos blogs; transita por diferentes redes e constrói diálogos que oportunizam debates que produzem currículo, a partir das ações dos professores em seus fazeres cotidianos, o que me permite retomar a ideia das *redes de políticas* de Ball (2014). O autor afirma que as redes são “comunidades políticas” descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns,

tendo em vista as suas soluções. Assim, as articulações nos/com os blogs dos professores alfabetizadores e outras cadeias discursivas constituem a rede do PNAIC, com os diferentes espaços de transição que mobilizam e criam sentidos em seus movimentos de produção, o que também contribui para o fortalecimento de um pacto.

Entendo que esses movimentos possibilitam articulações que se constituem em torno de *cadeias discursivas* que produzem currículos, que não conseguem depreender um sentido único para tal, mas, em contrapartida, têm a preocupação de constituir significados outros, para os processos de alfabetização desenvolvidos nos cursos de formação continuada do PNAIC, em diferentes tempos e espaços do território nacional.

Nesse sentido, aproximo-me da ideia das *cadeias discursivas* desenvolvidas por Laclau (2015), porque trabalho com a perspectiva de pensar diferentes processos de desenvolver os cursos de formação continuada do PNAIC. Assim, entendo que nos diferentes grupos há posições ambivalentes de poder entre os atores que estão em diálogo e, na produção curricular, disputam para hegemonizar sentidos de currículo. Nesse sentido, discuto como o currículo se coloca como pano de fundo nos processos de alfabetização concebidos pelo PNAIC. Ao considerar que são diferentes as relações culturais em todo território nacional, ao problematizar as escolas nas diferentes regiões brasileiras que aderiram ao Pacto, aponto para a necessidade de discutir o PNAIC se constituindo por diferentes cadeias discursivas.

No jogo político, ao considerar a produção contingente que se estabelece em torno do Pacto, analiso como os atores – os professores alfabetizadores, formadores, coordenadores, articulam-se e acabam por hegemonizar alguns sentidos de alfabetização, que em dados momentos se aproximam por conta de questões e intenções em comum. Com isso, é possível pensar em hegemonias sendo constituídas ao mesmo tempo e não uma única hegemonia que se estabelece acima de todas as outras.

Nessa direção, as análises da produção que se desenvolve por meio de discursos instituídos e instituintes, nas/das relações que se estabelecem no movimento entre diferentes contextos, foi algo que me possibilitou investigar a produção curricular do ciclo de alfabetização desenvolvido no PNAIC, levando-me a afirmar que seja fruto de articulações contingenciais que produzem cadeias de equivalência (LACLAU, apud BURITY, 2010), no que diz respeito aos anseios, perspectivas e objetivos consolidados. Assim, é importante pensar essas cadeias em diálogo com as perspectivas de Lopes (2011), quando a autora destaca que “a equivalência é o que subverte a diferença e ao mesmo tempo é o que permite a articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão” (p. 38).

Na relação do PNAIC com os professores, em sua proposta de formação continuada através de uma prática reflexiva, as narrativas dos professores alfabetizadores, em seus blogs, como práticas formativas, constituem o processo de produção curricular do PNAIC. Nessa relação, à medida que são desenvolvidas as narrativas são possíveis reflexões individuais e coletivas, a partir dos registros cotidianos, das ações discursivas dos envolvidos.

Analiso o movimento de produção do currículo que vai ganhando corpo nos espaços dos blogs dos professores. Assim, torna-se um movimento importante para o que busco tensionar nas minhas análises – *negociações e contraposições a partir da tentativa de homogeneização de uma proposta política*. Os blogs são ao mesmo tempo “parceiros” de desenvolvimento das propostas e, paradoxalmente, refutam as propostas à medida que trazem outras possibilidades, outras significações para a proposta inicial.

Ao colocar as análises dos blogs em diálogo com a rede da política que constitui o PNAIC, direciono também as análises para os documentos. Ao longo da pesquisa assumo o PNAIC como uma política curricular, com as perspectivas de Frangella (2014, 2015), uma vez que as reflexões da autora também questionam as ações de uma proposta política de formação de professores, no âmbito nacional, que tenta ser homogeneizante, na tentativa de desenvolver uma política curricular nacional para a alfabetização, em uma lógica de multiplicação e repasse das ações propostas, com uma estrutura que se organiza em: Universidade – Orientadores de estudos – Professores alfabetizadores. Por outro lado, essa mesma lógica contribui para que essas ações sejam rearticuladas em outras instâncias, de onde emerge algo que não está apresentado pela proposta do PNAIC anteriormente, mas em que os próprios movimentos por ela sugeridos, provocam outros arranjos e articulações de produção política.

Nas análises que faço dos documentos, aponto para o fato de que o PNAIC traz ambivalências em suas propostas de formação continuada, pois ao mesmo tempo em que traz o entendimento de currículo, que se aproxima das perspectivas políticas com as quais em um primeiro momento me identifiquei, defendendo que a produção curricular se constitui no movimento e na articulação entre os atores, na prática cotidiana das escolas e salas de aula, porém, ele adota uma abordagem com ênfase procedimental, sobrepujando a dimensão metodológica, dando destaque a práticas que dão resultados “positivos”, como vemos nas indicações dos “relatos da prática”, compartilhado em seu canal oficial de interlocução da proposta da política.

O caderno de formação de professores aponta para a necessidade de desenvolver e estimular o protagonismo docente em meio à produção coletiva, valorizando suas experiências dentro do contexto social, quando afirma que:

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Olhar para o professor como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente (Caderno de Formação de Professores, 2012, p.16).

Por outro lado, esse estímulo ao protagonismo docente esvazia-se de sentido quando se depara com o caderno *Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões*, com uma proposta avaliativa estruturada, diagnósticos fechados, com atividades pedagógicas que direcionamos professores alfabetizadores a uma perspectiva diferente da concepção teórica apresentada pelo material de estudos, uma vez que trazem propostas de avaliação e modelização da ação pedagógica cotidiana para cada ano do ciclo de alfabetização, delimitando o trabalho dos professores em sala de aula e contradizendo as suas próprias concepções quando

a avaliação busca como princípio central o diálogo, em que professor e estudante possam interagir como leitores críticos dos textos produzidos, fazendo uso da linguagem como prática social. Os estudantes podem ser incentivados a perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens. Assim, para que se tenha uma visibilidade do que se ensina e aprende nas produções textuais, é essencial uma reflexão sobre a construção dos instrumentos e acerca das formas de acompanhamento e encaminhamentos diante dos resultados. Uma primeira questão é: O que considerar na elaboração de um instrumento de avaliação de produção de textos? Qual a importância do contexto de produção de textos para esse momento de escrita? (MEC – Caderno Avaliação no Ciclo de Alfabetização, 2012).

Na contramão das perspectivas teóricas afirmadas pelo próprio material pedagógico, os instrumentos de avaliação são apresentados como material fechado, na direção de uma determinada capacidade a ser desenvolvidas pelas crianças do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, o material de linguagem disponibilizado pelo curso de formação de professores alfabetizadores, do ano de 2013, reforça um conhecimento necessário a ser solidificado pela criança, em cada ano do ciclo de alfabetização.

Tabela 1 - Capacidade previstas para os alunos nos três anos do PNAIC

CAPACIDADE	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Reconhecer a finalidade do texto	X	X	X
Localizar informações	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto	X	X	X
Elaborar inferência	X	X	X
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			X
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			X
Estabelecer relação e intertextualidade			X

Fonte: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno de Avaliação no Curso de Formação dos Professores Alfabetizadores.

Nota-se assim, que a política também se constitui por processos discursivos contraditórios e conflituosos, em que as perspectivas e influências teóricas para pensar as propostas do PNAIC, em dados momentos, não dialogam com as perspectivas de avaliação do processo em que se desenvolvem. Afinal, mesmo que sejam postos em diálogo diferentes concepções contemporâneas do campo do currículo, as avaliações caminham com o objetivo de “alfabetizar na idade certa”, com a ideia de que todas as crianças corresponderão igualmente e ou no tempo delimitado para cada etapa do ciclo, em que estão em desenvolvimento dentro do processo de alfabetização.

Como Ball (2014) propõe pensar, o PNAIC constrói estratégias para garantir determinados sentidos para o desenvolvimento de sua proposta política. Nesse sentido, os movimentos de pesquisa – que tenho realizado no espaço de publicização midiática de organização e desenvolvimento do PNAIC, o site do MEC – têm me proporcionado uma reflexão de como a própria política se apropria da linguagem da tecnologia para constituir as *redes da política* em torno de um pacto.

A ideia de analisar esses espaços – que vão se configurando enquanto pontos de articulação de uma rede de política – revela-se uma escolha fundamental à medida que a internet e as múltiplas interfaces que a constitui, potencializam as redes de relação política que fortalecem o PNAIC. Ainda que tenham a intencionalidade de trabalhar com uma gestão de “controle e mobilização social”, as inúmeras rearticulações e rearranjos provocados pelas interconexões da rede terão um movimento de transbordar os sentidos pensados e ou

propostos. Os sentidos nunca serão únicos e a própria ideia de rede já os desloca para diferentes espaços e tempos de produção política.

As minhas inferências nos blogs (que abordam ou trazem conteúdos sobre o PNAIC) começaram pelos links dispostos no site do MEC, contudo, outros movimentos de pesquisa foram surgindo e tornando-se parte da investigação e importante para as discussões, é o caso, por exemplo, dos relatos de experiências dos professores alfabetizadores registrados nos blogs e materiais impressos, que serão apresentados mais à frente.

2.1 PNAIC em suas articulações tecendo redes de políticas – a produção discursiva do currículo nos relatos de experiências dos professores

Nesta seção, quero chamar a atenção para as redes de produção política que estão em diálogo e que constituem o PNAIC e suas relações com os atores para além do texto/contexto inicial em que o Pacto se instituiu. Dessa forma, interessa-me discutir e analisar as redes de produção tecidas pelos professores em diferentes regiões do território nacional, pondo em diálogo os professores e as suas experiências no cotidiano das escolas. Desse modo, aponto para as relações dos professores com seus pares e suas produções *dentrofora* da escola, em diálogo com a política do PNAIC, possibilitando outros sentidos e significados para esta política de formação de professores.

Assim, as perspectivas de Ball, Maguire e Braun (2016) me ajudam a analisar as atuações coletivas dos professores, não apenas como trabalho em equipe, o que seria uma visão distorcida de coletividade e colaboração, como afirmam os autores, mas sim “na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e cadeias” (p. 15). Nessa perspectiva, considerar as atuações dos professores como parte que corporifica os processos de produção política de forma contingente, é algo que me permite analisar os processos de produção curricular em curso e discutir a ideia de que “a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora” (Idem, p. 15).

Com esse entendimento, trago as narrativas dos professores alfabetizadores, professores formadores, orientadores de estudo e coordenadores que atuam/atuaram no

PNAIC, compreendendo que essas narrativas também produzem/produziram sentidos de currículo dentro de um programa de formação de professores. Desse modo, em uma “conversa complicada”, os professores produzem narrativas do seu cotidiano, e assim dão significados para a política do PNAIC enquanto produção política de currículo. Quanto a isso Pinar (2016) chama a atenção para a questão de “uma conversa complicada” entendida como a própria produção do currículo, o que se dá pela “falta de transparência ou autotransparência. É complicada pelo quanto os professores e estudantes são opacos para si mesmos e para os outros” (p. 31).

A escolha do uso das narrativas dos professores, dos registros do cotidiano narrados, em formas de relato de experiências nos blogs analisados, ancorou-se nas perspectivas de Willian Pinar que, em sua entrevista a Sussekind (2014), a respeito das autobiografias, traz uma possibilidade de reconstrução de si e, por conseguinte, reconstrução do social. Nesse sentido, o autor analisa a autobiografia como

um modo de trabalhar através da sua própria experiência. Continuamente, contando uma história para si mesmo e para aqueles que ouvem e se preocupam com a história. Com o que está acontecendo e com o que aconteceu. É processo contínuo de reorganização do solo da sua experiência vivida (p. 47-48).

Nesse sentido, o autor problematiza a mudança do campo social começando pela mudança individual dos atores sociais. Porém, vai de encontro às perspectivas de que se atenham aos estudos da subjetividade centralizando o “eu”, entendendo que esses estudos não contribuem para a discussão da agência dos atores, com isso, eles não problematizam a capacidade de atuação dos envolvidos nos/pelos agenciamentos. Por outro lado, é possível pensar esses agenciamentos iniciados pelas produções autobiográficas dos atores e em sua capacidade de articulação de suas experiências e da experiência de seus pares, na constituição de uma produção de um coletivo, articulada por processos culturais enunciativos.

Nessa perspectiva, o entendimento que o autor desenvolve a respeito do currículo, como texto biográfico, é algo que se aproxima da compreensão do currículo enquanto enunciação cultural. Nesse sentido, aproprio-me das perspectivas de Pinar (2014;2016) para o currículo, como texto autobiográfico, o que me permite olhar para as narrativas dos professores, apresentando seus relatos a partir das suas experiências com o PNAIC, entendendo que esses relatos contam sobre o currículo tecido ao longo da experiência com a política de formação de professores do PNAIC. Sussekind e Lontra (2016) discutem nessa perspectiva, o que chamam “travessias curriculares”, o narrar-se como espaço de produção

curricular, o que impede a fixidez, mas desinibilizam as múltiplas dimensões que o constituem, nos acontecimentos cotidianos.

No que se refere às conversas curriculares, entendemos que os currículos são sempre negociados. Assim, os currículos têm que apre(e)nder os conhecimentos novos sem des-apre(e)nder os antigos. Este movimento não pode ser de aculturação. Ao contrário, ecologia e justiça nas práticas curriculares implicam considerar que sempre que for para seu enriquecimento, na igualdade e na diferença, os estudantes têm direito a aprender aquilo que desconhecem e, sempre que for para lhes assegurar fluxos identitários e a autoestima que a eles se associa, eles devem ter seus próprios conhecimentos valorizados, num re-conhecimento (Idem, p.95).

Trazer para as análises os registros dos diferentes blogs analisados, a fim de abordar os seus processos de circulação, como estruturas de interpretação, articuladas às ações e relações de produção política do PNAIC, é um movimento que me permite problematizar as ações, as interpretações, a resistência, as mudanças e as produções político-discursivas dos professores alfabetizadores em seus blogs. Para tanto, discutir a política de formação dos professores do PNAIC em suas múltiplas cadeias de articulação, tendo os blogs das Secretarias Municipais de Educação e os blogs dos professores formadores e alfabetizadores, como espaços discursivos de produção política, direciona a investigação a problematizar os sentidos que vão sendo hegemonizados na negociação contínua e ambivalente, em que os movimentos que envolvem a disputa política sempre estão na tentativa de hegemonizar sentidos para a política. E que sentidos são esses que a política de formação de professores em escala macro tenta hegemonizar?

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna (BHABHA, 2010, p.288).

Esse “espaço de significação subalterna” a que Bhabha se refere me ajuda a discutir os blogs dos professores como um espaço que, *a priori*, não foi pensado como instância de produção política, mas, no movimento de articulação dos professores alfabetizadores, considerando-os numa minoria relacional de poder, esse espaço então subalterno, faz emergir processos de significação, entendidos pelo autor como constituídos pelo discurso da diferença.

Ao analisar essas novas exigências na produção e relação com o conhecimento, eu destaco as perspectivas de uma professora alfabetizadora da SME-RJ, que em seu relato de

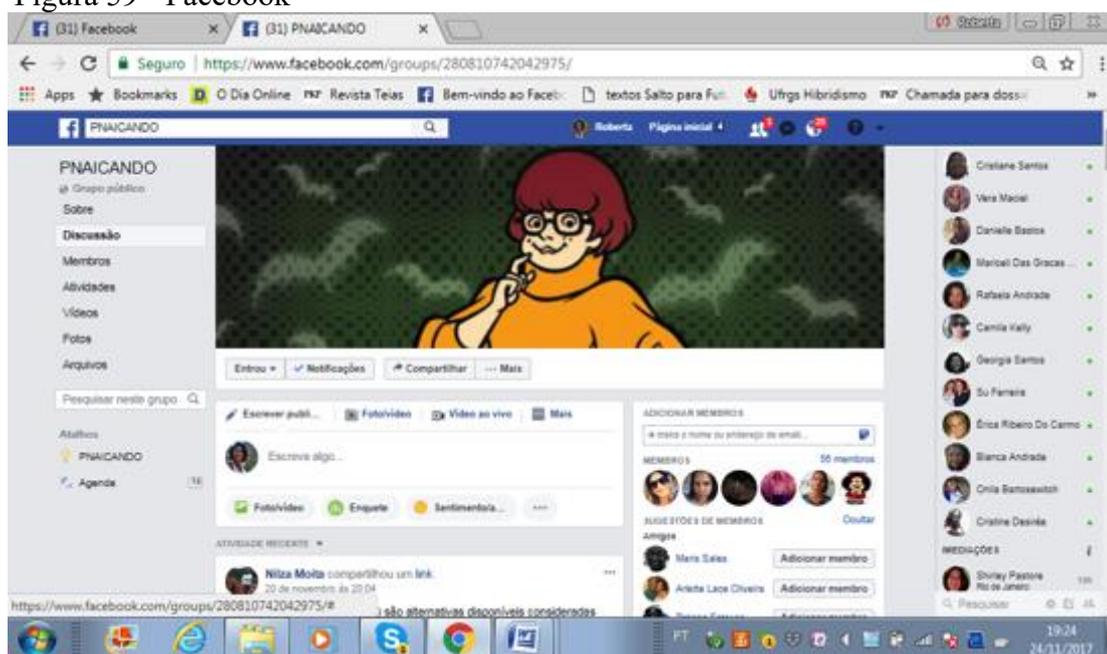
experiência, discute os processos de alfabetização em consonância com a proposta de alfabetização na perspectiva de letramento. Porém, a professora orientadora, ressalta uma perspectiva de letramento que atenda às transformações sociais em que os diferentes atores estão envolvidos, principalmente, estudantes e professores em processo de formação constante.

A tecnologia se fez grande aliada através da criação do grupo Pnaicando nas redes sociais, consolidando-se como espaço de troca de experiências, divulgação de trabalhos e incentivo a carreira acadêmica e formação continuada. [...]é fundamental direcionar o olhar e reflexões para a linguagem digital e suas influências no processo de cognição do indivíduo, visto que a vida cotidiana está cada vez mais imersa na tecnologia. Há diferentes maneiras de se realizar essa ação, uma delas é a inovação em sala de aula, incluindo no meio educacional novos recursos oriundos da cultura digital que auxiliam e promovem o desenvolvimento da aprendizagem, transformando esta numa poderosa ferramenta e uma aliada no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos e na superação das dificuldades encontradas neste processo. A essência do Pacto é a garantia dos direitos de aprendizagem. O curso baseia-se na necessidade de uma revisão da prática pedagógica embasada teoricamente. Isto posto e para suprir os déficits elencados pela análise diagnóstica foi utilizado como estratégia o conhecimento prévio de parte do grupo, num movimento de troca de saberes e planejamento coletivo, a fim de que se inserisse no cotidiano do Curso de Extensão a rede social como ferramenta e recurso diferencial, estando tal prática consoante inclusive com a política de incentivo ao uso das mídias desenvolvida pela SME-RJ. Surge o grupo PNAICANDO da vontade coletiva da turma e mediado pela Orientadora de Estudos responsável por garantir o foco da formação PNAIC 2014. (Relato de Experiência – N. A. R. M. orientadora de estudos disponível em <https://www.facebook.com/search/top/?q=pnaicando>).

No relato de experiência da orientadora de estudos acima é possível fazer diferentes apontamentos acerca da inserção da tecnologia nos processos formativos dos professores atuantes no PNAIC. Destaco alguns:

1) a tecnologia possibilitou a criação de outras redes de conversa para além dos momentos no curso de formação, a exemplo da página no Facebook: *Pnaicando*.

Figura 59 - Facebook



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/280810742042975/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 60 - Facebook



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/280810742042975/>, acessado em novembro de 2017.

Figura 61 - Facebook



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/280810742042975/>, acessado em novembro de 2017.

Nessa página são compartilhadas experiências com atividades de alfabetização em sala de aula, documentos do PNAIC, outros grupos de interesses em comum, ações da SME, etc.; 2) observa-se que a linguagem digital interfere nos modos de produção dos atores sociais, o que sugere pensar, em diálogo com Pretto (2000), nos diferentes modos de produzir sentidos para as relações estabelecidas entre o mundo e os pares, modificando a maneira de pensar, agir e criar relações com o conhecimento; 3) também chamou a nossa atenção a linguagem digital inserida nos processos pedagógicos do curso de formação, com a finalidade de proporcionar aos professores apropriações desta linguagem, assim como impulsionar o diálogo entre os professores em outros espaços e tempos.

Nesse sentido, é fundamental discutir como a tecnologia vai se enveredando nos processos de produção da política do PNAIC, propiciando *conversas*, para além dos cursos de formação continuada – seu principal ponto de propagação das ações desejáveis da política. Porém, nessas conversas, uma *conversa complicada* como nos aponta Pinar (apud SUSSEKIND, 2014), são possíveis outros sentidos para os processos formativos, assim, os professores constituem redes de articulação do PNAIC que estão além dos documentos formais da política, instituindo outros espaços de produção em “conversas” entre si e na articulação política.

A partir dessa perspectiva de conversa de Pinar, trago o grupo fechado do Facebook, “Uma Conversa Puxa Outra”, em que sou membro, após ter tido minha solicitação aceita pela administradora do grupo.

Figura 62 - Facebook



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/umaconversapuxaoutra/>, acessado em novembro de 2017.

Como o próprio post da administradora procura explicar na página, as postagens realizadas pelo grupo estarão destinadas a eventos formativos, às trocas de ideias a respeito da formação, à atuação na educação básica e superior e às atividades culturais. A proposta do grupo vai em direção à perspectiva que defendo nesta investigação, uma produção contínua de currículo sendo tecida pelos professores, em seu fazer cotidiano, suas relações com os pares, construindo assim, uma produção curricular fruto de enunciações dos professores. Essas enunciações são construções de significados produzidos em um campo do coletivo, um campo que é comum aos professores, à produção de currículo, porém, uma construção que constitui singularidades a partir dos fazeres docentes, a partir da atuação particular de cada professor que é parte do coletivo.

Figura 63 - Facebook



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/umaconversapuxaoutra/>, acessado em novembro de 2017.

Na ideia de propagar conversas em outros espaços e tempos, o grupo compartilha chamadas para outros espaços de “conversas”, com o intuito de organizar grupos de formação de professores. Esses grupos de conversas aparecem como espaços de formação que estão em atuação em diferentes esferas acadêmico-culturais, como por exemplo, os espaços dos movimentos sociais.

Figura 64 - Facebook

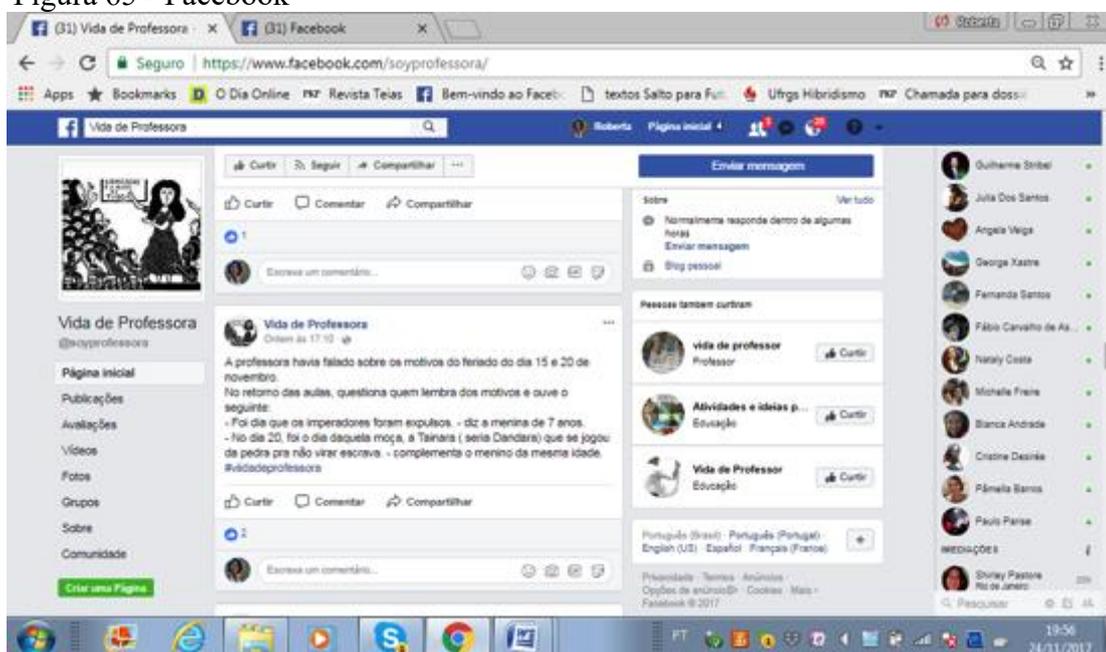


Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/umaconversapuxaoutra/events/>, acessado em novembro de 2017.

Na imagem anterior existe uma agenda de eventos relacionados a diferentes espaços formativos e com temáticas variadas, que perpassam o âmbito da educação enquanto campo sociocultural amplo, em que as diferenças, necessariamente, são parte constituinte nesse campo de produção.

Nessas apropriações da discussão de produção de currículo que se constitui nas enunciações dos professores, em suas práticas cotidianas e em seus atravessamentos políticos e culturais assinalo a página do Facebook, de uma professora alfabetizadora chamada “Vida de professora”, que em sua *timeline* publica reflexões a partir de situações experienciadas no seu cotidiano da escola e da sala de aula.

Figura 65 - Facebook



Disponível em: <https://www.facebook.com/soyprofessora/>, acessado em novembro de 2017.

Tal como se pode observar na Figura 64, a professora relata o trecho de uma aula com seus alunos. Os relatos sempre estão acompanhados de uma *hashtag*¹⁰ “vidadeprofessora”, trazendo questões para refletir o fazer cotidiano dos professores em suas salas de aula. Com minhas apropriações teóricas defendo o argumento de que essas produções e experiências do cotidiano da sala de aula configuram uma produção de currículo, produção de conhecimento, produção de cultura.

¹⁰As *hashtags* são usadas para criar uma interação dos usuários das redes sociais. Precedem palavras ou um conjunto de palavras que apresentam assuntos diversos e que uma vez relacionados por essa *hashtag*, isso facilita os usuários a organizar conteúdos, grupos, movimentos etc.

Nessas produções curriculares de contextos particulares é possível refletir outras ações e produções em outros lugares e tempos, discutir particularidades que são produzidas em diálogo com contextos mais amplos, é o caso, por exemplo, dos processos de alfabetização em “localidades”, sendo pensadas e problematizadas em um contexto de produção política que se propõe a abarcar um território nacional.

A perspectiva em que me baseio para analisar as “localidades” que estão produzindo significado aos processos de alfabetização considera que:

*Essa localidade está mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade: uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que “país”, menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que o “sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social (BHABHA, 2010, p. 199).*

O que Bhabha (2010) traz como localidade permite analisar e discutir sobre os processos curriculares que estão sendo constituídos nas escolas das diferentes regiões do território nacional, produzindo identificações culturais que vão além de uma possibilidade de homogeneização e uniformização de práticas, como propõe o PNAIC em suas normatizações.

É preciso “um outro tempo de escrita que seja capaz de inscrever as interseções ambivalentes e quiasmáticas de tempo e lugar que constituem a problemática experiência “moderna” da nação ocidental” (BHABHA, 2010, p. 201). Assim, o que o autor aborda como “nacionalidade” se dá na interpelação, “como uma forma de afiliação social e textual”, em que não nega as particularidades, os significados produzidos de forma específica, dentro das diferentes linguagens políticas (p. 199).

As narrativas da vida cotidiana, das relações políticas e culturais dos professores atuantes no “pacto nacional pela alfabetização na idade certa” são analisadas como a produção cultural de uma “nação”, em uma perspectiva de desmistificar uma possibilidade de transportar para uma ideia de nacional uma política que se constituirá, assim como todas as outras, nas relações com a diferença, nas relações de produções tecidas na travessia entre o local e o global. Isso deriva do entendimento que “as problemáticas fronteiras da modernidade estão nessas temporalidades ambivalentes do espaço-nação”. Assim, me aproprio das discussões de Bhabha (2010) de uma perspectiva de nação, para analisar a produção de política curricular. Com isso, os sentidos de currículo tecidos no cotidiano das escolas, das salas de aula, constituem a política do PNAIC, transbordando uma perspectiva de regulação

nacional das práticas alfabetizadoras dos professores de diferentes escolas do território nacional.

Nos movimentos de pesquisa usei a rede da internet para a busca de outros relatos de experiências de professores alfabetizadores atuantes no PNAIC. Os recursos que usei, a partir da ferramenta de busca Google, foram: combinações de palavras-chave que uma vez combinadas me direcionaram para espaços acadêmicos de revistas universitárias de publicação online; blogs institucionais e pessoais; páginas do Facebook, etc. Assim, usei as palavras combinadas: pnaic+blog+relato de experiência. Com essa estratégia surgiram inúmeros relatos que apresento ao longo dessa seção, a fim de discutir as perspectivas de produção curricular e produção de subjetividades dos professores alfabetizadores, no âmbito dos cursos de formação do PNAIC, analisando nuances de produções particulares que refutam a ideia de uma possibilidade homogeneizante de práticas alfabetizadoras em escala nacional. São relatos de experiências que também aparecem em blogs de secretarias de educação, nas páginas do Facebook, em revistas eletrônicas de educação de universidades públicas e de eventos estaduais e ou municipais, em materiais impressos veiculados também pelo programa de formação da política, ou seja, é possível analisar as diferentes maneiras de veiculação das produções dos professores, contribuindo para expandir as redes de articulação da política, o que entendo com uma produção incessante de significado para a política do PNAIC.

No relato a seguir, a professora aponta para articulações entre o PNAIC e outro programa de alfabetização já desenvolvido no estado de São Paulo –“Ler e Escrever”. É possível analisar como a produção política se desenvolve através de ações que não anulam outras que já estão em curso. Ao contrário, é importante ressaltar que uma política curricular, assim como o PNAIC, mesmo sendo desenvolvida em uma escala macro, não silencia outras perspectivas de alfabetização, mas está em constante movimento de produção de sentidos, com tentativas de hegemonizar sentidos para a alfabetização.

Até agora, participei de cinco encontros de formação com a Universidade Federal de São Carlos e dei 80 horas de formação para professoras alfabetizadoras. Hoje, vou contar a minha experiência como orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Diretoria de Ensino (DRE) de Taquaritinga, em São Paulo.[...] Ao todo, foram cinco encontros, todos realizados na capital paulista. Nessas reuniões, tivemos formação na área de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O primeiro encontro durou cinco dias e os outros, três. O grupo do qual participei foi composto por 25 pessoas, entre elas, coordenadores pedagógicos, coordenadores do núcleo pedagógico das DREs e diretores de escolas. Detalhe: somente eu era do interior do estado; os outros eram todos da Grande São Paulo. Para mim, essas formações foram muito proveitosas, pois me possibilitam ter contato com a universidade, retomar conceitos teóricos, discutir sobre diferentes concepções de alfabetização, debater sobre práticas de alfabetização e, principalmente, trocar experiências com colegas de

outras DREs.[...] Para elaborar o material para a formação, trabalhei em conjunto com outras três orientadoras. Entre as nossas fontes de apoio, estavam os cadernos do pacto para formação, disponíveis no site do MEC, e também o material do Programa Ler e Escrever. Não pudemos desconsiderar que o Estado de São Paulo já avançou muito na alfabetização devido a metas como a de alfabetizar as crianças aos 7 anos, já no final do 2º ano, e programas como este. Por isso, ele foi muito usado por mim nos encontros, porque procurei trabalhar com as professoras os princípios do Pnaic que falam a mesma língua dele. Isso significa que não deixei de lado os conhecimentos que elas já tinham trabalho nas formações desse programa do estado. (Relato de experiência - M. I. Orientadora de estudos do PNAIC – disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1372/minha-experiencia-como-orientadora-do-pnaic>).

Curiosa é a forma como a professora em seu relato chama a atenção para o fato de ser a única do interior de São Paulo a participar do curso para Orientadora de Estudos, na Universidade Federal de São Carlos, com os outros professores sendo oriundos da cidade de São Paulo. Isso se deve ao fato de poucos professores das escolas do interior serem convidados a participar dos cursos para formadores? Mesmo que seja necessário atender ao perfil desejado para o cargo, não teriam outros professores localizados no interior também perfil para participar de tal curso? Essas inquietações surgiram pelo fato da professora atentar para esse “detalhe”, como algo que foge à normalidade.

No relato de experiência a seguir, as orientadoras de estudos junto com a coordenadora do curso de formação da cidade de Touros – RN apresentam os percursos e os desdobramentos do curso de formação do PNAIC e as expectativas desenvolvidas com os professores alfabetizadores da região:

O mesmo [trabalho] deu-se de acordo com as vivências das formações e também à medida que monitorávamos a aplicação prática das temáticas estudadas por meio de encontros quinzenais em que planejavamos junto com os professores as rotinas semanais. Também usamos como metodologia estudo dirigido, em que os professores deveriam fazer leituras dos textos respondendo exatamente o que estava proposto: a formação da sala de aula em laboratório de aplicação do conteúdo estudado, para socialização de experiências orais e escritas, instrumento importante para mostrar ao professor que ele podia teorizar sua prática, estabelecendo uma relação dialógica entre saberes e fazeres. A maior parte das experiências aqui relatadas tem o acompanhamento do orientador de estudo como mediador de um processo de aprendizagem recíproco, em que por meio das temáticas estudadas no PNAIC, era solicitado aos professores alfabetizadores que realizassem uma atividade com seus alunos(as que podiam ser organizadas em projetos ou sequências didáticas), oportunidade em que sempre realizávamos o feedback (análise e devolutivas) das atividades até que nos parecesse adequadas ao ano, à idade e as condições de aprendizagem para as crianças.(Relato de experiência – Touro-RN, disponível em: <https://pt.slideshare.net/claudiopeessoa773/relato-de-experincia-do-municipio-de-touros-no-seminrio-final-do-pnaic-2014>).

Chama a atenção o fato de que as ações programadas pelos professores orientadores de estudo junto aos professores, em uma tentativa de desenvolver propostas pedagógicas que

estejam de acordo com as perspectivas do PNAIC, os orientadores realizam estudos dirigidos com a intenção de organizar e direcionar as práticas dos professores alfabetizadores em sala de aula. Ao solicitar o retorno dessas “práticas desejáveis” dos professores em sala de aula, eles sugerem exposições orais e escritas de sequências didáticas dos professores participantes. Essas sequências didáticas representam algo que encontro em diferentes páginas virtuais relacionadas ao PNAIC em seus espaços de relatos de experiências. Dessa forma, esse relato de experiência apontou para algo recorrente que venho encontrando nas buscas e incursões na rede da internet, ao pesquisar os relatos de experiências dos professores alfabetizadores do PNAIC, pois, muitos deles são apresentados na forma de sequências didáticas, como se pode observar a seguir:

Este relato de experiência da sequência didática foi realizado na Escola Municipal José Benevides em uma turma de 1º ano. Ao fazermos um plano em que durante uma semana trabalharíamos com sequência didática foi uma experiência diferente da rotina do nosso dia-a-dia, pois o nosso objetivo era aplicarmos os conteúdos de uma maneira atrativa, onde os alunos pudessem participar ativamente de cada momento em que as aulas fossem acontecendo. Ao iniciarmos cada momento uma música referente ao nosso corpo era apresentar aos alunos. E assim eles teriam que fazer os movimentos conforme pedia música. Algumas das músicas que cantamos com eles eram conhecidas, mas outras não, e foi isso que tornou as aulas interessantes, porque aprendemos novas músicas que falavam sobre as partes do nosso corpo. No decorrer dessa semana percebemos que as aulas que envolveram músicas foram muito importantes para a aprendizagem dos alunos. As atividades que aplicamos a cada momento foram bem aproveitadas pelos alunos que tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre seu corpo de forma espontânea. Neste período eles tiveram a oportunidade de experimentar coisas novas como: Fazer o mapa do corpo de um colega e escrever o nome de cada parte. Tivemos também uma aula onde explicamos a importância e a função que cada órgão tem para nós, esta aula foi prática (Relato de experiência disponível em: <http://webfoliopnaicbanzae.blogspot.com.br/2013/10/relato-de-experiencia-da-professora.html>).

Iniciei a aula pelo momento da leitura deleite onde os alunos adoram sentar em círculo e fazer a roda da leitura onde aqui chamamos esse momento de tempo para gostar de ler o qual permite as crianças manusearem os diversos gêneros textuais e também nessa hora escolhi um aluno para fazer a leitura e os demais presentes apreciaram esse momento deleite. E dando continuidade as atividades planejadas para esse dia, que foi um jogo que trabalhei (o jogo Batalha Naval), envolvendo as disciplinas Português, Matemática e Ciências. Foi gratificante observar o interesse que os alunos tiveram de participar da brincadeira e fiz também uma reflexão teórica sobre o uso de jogos na sala de aula, suas possibilidades como estratégias de ensino, onde podem ser utilizados conhecimentos, treinar habilidades já estudadas, aprofundar questões importantes e desenvolver estratégias de raciocínio lógico. Escolhi a Batalha Naval por um jogo que permite desenvolver várias habilidades e comecei por fazer a leitura coletiva com os alunos do texto da brincadeira “vamos passear no bosque” e em seguida os mesmos dramatizaram a brincadeira escolhendo um aluno para ser o lobo e os demais cantaram as estrofes da música e fazendo perguntas ao lobo que responde na ordem das perguntas e usando os objetos para fazer a demonstração de acordo com a música e quando termina a brincadeira o próximo passo foi dividir toda classe em duplas e cada dupla teve a sua chance de tirar par ou ímpar, jogar o dado e em seguida responder as perguntas relacionadas aos conteúdos trabalhados na brincadeira. Ex.: A3; B2; F6 e assim sucessivamente.

Nessa hora deve interpretar o texto com as perguntas a serem usadas no jogo e que deve estar dentro dos envelopes aproveitando também para fazer perguntas relacionadas com o jogo e que trabalhe as disciplinas de ciências, matemática e língua portuguesa explorando os eixos da escrita, Leitura, oralidade e escrita. (Relato de experiência – L. M. S. R. Município: Licínio de Almeida-BA).

No primeiro dia no 1º momento fiz a introdução do tema: Sequência Didática: Investigando fontes históricas através das memórias da vovó, livros *Guardados da Vovó de Nye Ribeiro*. Apresentei a capa do livro para os alunos. Explorei a capa do livro com perguntas. Qual é o nome do livro? Qual é o nome da autora? Quem ilustrou esse livro? Vocês já conheciam outro livro escrito por essa autora? Depois em uma roda com as crianças sentadas no centro da sala fiz o reconto do livro *Guardados da Vovó*. No segundo momento: Ainda em roda com as crianças sentadas no centro da sala fiz a leitura de alguns trechos, explorando as gravuras e focando nas paisagens das fotos de Minas Gerais. Coloquei no centro da roda o mapa da Bahia onde eles puderam observar o estado de Minas Gerais, sua capital, depois foi entregue a cada aluno um mapa do Brasil para que pudesse localizar e pintar o estado de Minas Gerais. Terceiro momento: Separei em uma mesa dentro da sala e fiz uma exposição com alguns objetos antigos trazidos pelos próprios alunos. E após observarem alguns objetos eu fiz algumas perguntas para recordar o assunto Fontes materiais e iconográficas, perguntei quais eram as fontes matérias e quais eram as fontes iconografias expostas na mesa, em seguida expliquei como cada objeto era usado antigamente.

No 2º dia foi feito quarto momento: Apresentei uma receita do livro *Guardados da vovó*. Explorei o gênero no qual foi exposto na lousa, chamei a atenção dos alunos para a quantidade dos ingredientes usados para fazer o pão de queijo e algumas perguntas foram feita como: Qual é o dobro do polvilho azedo? Se triplicar a receita quantos ovos seriam usados? Quantos gramas de queijo faltam para completar meio quilo? No quinto momento: Logo depois de ter apresentado a receita na lousa, foi proposto aos alunos à escrita da receita. Todos copiaram observando cada ingrediente. Foi discutida a origem de cada ingrediente usado na receita. Os alunos participaram com muito entusiasmo e ao final da aula foi feita uma divisão de ingredientes para cada aluno, pois decidimos fazer a receita de pão de queijo. Para finalizarmos fizemos a receita de pão de queijo, foi uma festa e uma satisfação proporcionar descontração e aprendizado àquelas crianças, todas ficaram encantadas (Relato de experiência -A. S. P. Turma do 3º ano do Centro Educacional situado em Táuape - Distrito de Licínio de Almeida-BA).

As sequências didáticas acima, apresentadas em formato de relatos de experiências apresentam como pano de fundo as perspectivas que dialogam com as perspectivas de alfabetização e letramento propostas nos cursos de formação de professores do PNAIC. Porém, é necessário ressaltar que mesmo essas atividades de salas de aula – relatadas em sequência, com o objetivo de compartilhar e publicizar entre os pares – trazem consigo os movimentos dos professores como produção cultural do currículo que se constitui nas ações cotidianas dos professores. Mesmo que as ações sejam uma tentativa de replicar boas práticas de atividades em sala de aula, elas sempre irão trazer marcas culturais dos atores envolvidos e nunca serão desenvolvidas da mesma maneira nas diferentes regiões do território nacional. Nesse sentido, o Pacto firmado para alfabetizar as crianças “na idade certa” será sempre uma produção performática da produção curricular no ciclo de alfabetização, à medida que são

realizadas diferentes ressignificações da política nos movimentos de produção dos professores atuantes na política do PNAIC.

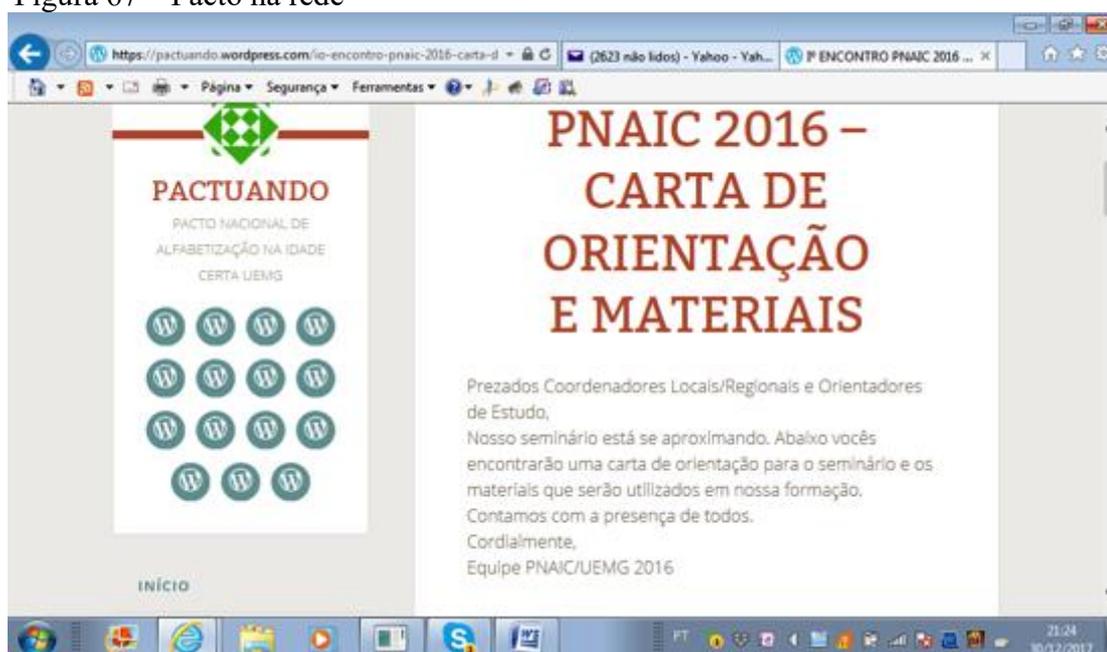
Ao entender a produção desta política sendo desenvolvida em uma perspectiva agonística, compreende-se a interpretação desenvolvida por Laclau (2015), em que ele afirma que os processos de subjetivação são produzidos na relação entre atores que estão em posições antagônicas. Nesse sentido, chamo a atenção para o PNAIC, em seus agenciamentos político-culturais, produzindo movimentos que proporcionam aos professores atuarem e constituírem a política de formação continuada. Dessa forma, os desdobramentos e articulações, trazem consigo as mobilizações e a participação ativa dos professores. Ainda que em seus documentos e decretos regulatórios eles tentem limitar e cercear as ações desses profissionais, esse processo é sempre falido, uma vez que a política é sempre constituída por movimentos de produção de significados.

Figura 66 – Pacto na rede



Disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/>, acessado em dezembro de 2017.

Figura 67 – Pacto na rede



Disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/io-encontro-pnaic-2016-carta-de-orientacao-e-materiais/>, acessado em dezembro de 2017.

No mesmo blog Pactuando o Pacto são apresentados alguns relatos de experiência como veremos a seguir:

Moro na cidade de Teófilo Otoni e dou aula em uma escola na zona rural de meu município, Escola Estadual de Pedro Versiani, minha turminha lá é de 1º ano. Está sendo muito bom participar deste encontro de professores e estudar mais um pouco sobre alfabetização em matemática que nem sempre é discutida, devido a maior preocupação em alfabetização na Língua Portuguesa (Relato de experiência – Professora alfabetizadora C. L. D., disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/relatos-de-experiencia/>).

Sou de Cataguases, minha orientadora no pacto é C. B. As capacitações no pacto matemática tem sido um suporte de muito valor em minha prática. Sempre utilizo sugestões do caderno de jogos, além das evidenciadas durante o encontro de formação (Relato de experiência – Professora alfabetizadora E. L. M. P. S., disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/relatos-de-experiencia/>).

A entrada das crianças com seis anos de idade e algumas até com cinco anos no 1º ciclo desafiou a nós alfabetizadores, pois não estávamos preparados e não sabíamos como trabalhar com essa demanda e suas peculiaridades. O resultado desse despreparo na prática fez com que muitas crianças saíssem do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Essa também era a realidade das turmas do 1º ciclo do município de Terra Nova do Norte-MT, antes do Pacto pela alfabetização (Relato de experiência – orientadora de estudos I. G. C., disponível em: http://ntmterranova.blogspot.com.br/p/blog-page_4.html).

Sou de Coronel Fabriciano e trabalho atualmente com uma turma do 1º ano, na E.E. Professor Francisco Letro. Toda segunda-feira, ao iniciar minhas atividades com meus alunos, fazemos um momento de novidades. E, em roda, meus alunos sempre perguntam: “tia, que jogo novo a senhora aprendeu no curso deste fim de semana?” (Relato de experiência – professora alfabetizadora S. R., disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/relatos-de-experiencia/>).

Esses relatos trazem, em sua grande maioria, os desafios, as realizações, as experiências que os professores tiveram ao trabalharem com as perspectivas do curso de formação do PNAIC. Trazer as experiências dos professores orientadores/formadores e alfabetizadores como o registro de uma política, que foi se constituindo no diálogo entre os professores, de modo que – muito embora eles estivessem submetidos a regimes reguladores da política e aos seus constrangimentos – fosse possível analisar movimentos de produção política negociada entre os pares, no diálogo com a diferença, produzindo currículos discursivamente, em diálogos travados com/na política do PNAIC.

No relato de experiência apresentado no Seminário Estadual da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, no ano de 2014, “Impacto do PNAIC nas Classes Multisseriadas de Caçapava do Sul”, foram problematizadas as relações de produção da política do PNAIC nas escolas do campo:

O presente trabalho visa conhecer um pouco da realidade das Escolas do Campo de Caçapava do Sul, analisando o impacto que o PNAIC trouxe para as práticas pedagógicas dos professores que atuam em classes multisseriadas. A fim de constatar se a prática pedagógica desses professores está coerente com o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) de cada uma dessas escolas e se estão contemplando a Legislação pertinente a Educação do Campo.[...]os professores envolvidos na pesquisa, pensando sobre seu cotidiano e fundamentados teoricamente nos encontros promovidos pelo PNAIC, constituem uma modalidade de formação continuada que emerge das necessidades de cada localidade com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias(Relato de experiência – M. L. F. Pelotas-RS).

Nesse relato é importante analisar a preocupação com o trabalho pedagógico que é realizado nas escolas do campo e o trabalho dos professores alfabetizadores, a partir dos processos formativos com/no PNAIC da região de Pelotas. O relato aponta para o fato de que os professores estão pensando questões do seu cotidiano nas realidades das escolas do campo, multisseriadas e como o Pacto é/será desenvolvido para atender às exigências que o acompanham, além do diálogo com o Projeto Político Pedagógico das escolas em que atuam.

Observo, a partir da leitura do material reunido na pesquisa, que há uma tentativa de limitação do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, por meio de documentos e ações programadas pelo PNAIC, pois, entendo que os professores buscam se alinhar às perspectivas de alfabetização determinadas pela política. Como podemos observar no relato de experiência de professora cursista do curso de formação do PNAIC – publicado na *Revista Fundamentos* – revista eletrônica da Universidade Federal do Piauí:

Nesse contexto que foi adotada a metodologia do Pacto: alfabetizar na perspectiva do letramento. [...]Tendo em vista que o Pacto propõe a garantia da alfabetização

desses alunos até os oito anos de idade, pretendeu-se, com as orientações e estudos proporcionados nos encontros de formação continuada, desenvolver todas as atividades possíveis que auxiliassem os alunos no aprendizado autônomo da leitura e da escrita. [...]Com base na proposta didática do alfabetizar letrando que fundamenta o Programa, o texto passou a ser unidade de ensino da língua. Assim, o desenvolvimento das atividades do Programa partiu do texto. Os gêneros trabalhados durante o ano letivo foram o conto, a história em quadrinhos, trava-língua, receitas, biografias, poesias e poemas. Com a leitura e a produção desses gêneros constatou-se que houve uma ampliação na apreensão das características desses gêneros e de suas funções. O trabalho constante com esses gêneros possibilitou também aos alunos a identificarem e diferenciarem uma biografia de um texto informativo, ou de uma história em quadrinhos (A. K. D. V. R. - SEMEC Teresina-PI). Disponível em: *Revista Fundamentos*, v.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754).

Julgo importante, por outro lado, considerar que, ainda que haja a tentativa de regular o trabalho dos professores em sala de aula, tendo as avaliações como instrumento de aferição e controle do que está sendo produzido, analiso como produção política do PNAIC os movimentos e articulações dos professores que vão além das prescrições e regulações da política. Assim, discuto a partir dos movimentos de escapes dos professores na direção de outras significações para a política.

As fronteiras do tempo e espaço podem ser rompidas em planejamentos mais flexíveis, contanto, que se tenha clareza do que se deve ensinar, considerando as necessidades, conhecimentos e anseios das crianças. A organização da rotina escolar, sendo um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre suas possibilidades, estabelece um avanço no processo de ensino que proporciona a progressão na aprendizagem a cada ano. Portanto, é de fundamental importância termos consciência sobre que se pretende ensinar em cada ano, ponderando cada etapa do ano letivo, e considerando cada eixo do componente curricular da língua portuguesa visando atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. [...]Com base na retomada de alguns conceitos que fazem parte do repertório da formação do PNAIC, constatou-se que os professores alfabetizadores são entendidos como partícipes de todo processo escolar (MACHADO; STAUB – UFSC – Relato de experiências, 2014).

No trecho em questão, as professoras – uma orientadora e outra formadora de estudos – atuantes no curso de formação do PNAIC, trazem reflexões a respeito do trabalho pedagógico que é desenvolvido no processo instável e contingencial, o que entendemos ser impossível prever no fazer cotidiano da sala de aula, constituindo assim o terreno de produção curricular sempre precário e parcial, sempre em processo de transformação.

As perspectivas de Laclau (2015) me ajudam a entender essa provisoriade na produção curricular, em diálogo com as questões que envolvem a produção política sendo constituída nesse terreno do indecível, do provisório e movediço. Logo, associar a produção curricular a essa perspectiva de produção contingente é algo que está diretamente ligado às

perspectivas teóricas em que me baseio, com o propósito de argumentar que produzir currículo constitui produzir política. Assim, defendo a ideia de que – em uma perspectiva discursiva de analisar as atuações dos professores em suas práticas *dentrofora* da sala de aula– eles produzem currículo e constituem significados na/para a política do PNAIC.

As análises que faço buscam problematizar as relações de produção da política do PNAIC, tal como BALL (2014), entendendo que ela está sendo constituída por diferentes espaços e tempos, apontando para novas formas de produzir sentidos, assim, considero que ao relatar as suas próprias experiências no curso de formação, os professores avaliam de forma contínua o processo no qual eles atuam como atores políticos.

Minha experiência com o programa de formação PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) iniciou em 2013, como cursista. Sempre acreditei na formação continuada. Fiz Ação Escrita (PROFA), participei de vários cursos oferecidos pela secretaria de educação, frequentei palestras, pois o professor precisa estudar constantemente (D. L. Professora Formadora do PNAIC no Município de Santo André-SP).

Destaco, a partir dos relatos de experiências dos professores, a importância que os profissionais da educação dão aos processos de formação continuada. É possível analisar que os professores sinalizam o tempo todo como é importante um espaço que possibilite o diálogo, a troca de saberes que potencializa o conhecimento. Nesse sentido, é fundamental destacar que a produção desse conhecimento em rede (que está sendo fortalecido entre os professores) traz uma marca da produção curricular que se constitui na prática das salas de aula.

A política do PNAIC se coloca como uma formação necessária ao professor enquanto formador que está em constante mudança, ao se relacionar com os movimentos e instabilidades da vida social, da relação com a sociedade como um todo, do modo como essa política tem sido também um determinante de algumas práticas, que precisam ser ministradas e ou “absorvidas” pelas escolas que estão desenvolvendo os ciclos de alfabetização, em consonância com as perspectivas da política de formação do PNAIC. Aponto para a possibilidade de discutir a política do PNAIC que se constitui por diferentes sentidos e não apenas um, mas por vários, em disputa, mobilizados pelos atores da política, em diferentes relações de poder.

Por outro lado, é necessário problematizar também que os espaços de trocas e compartilhamentos abertos pela política do PNAIC trazem as ambivalências próprias das relações entre os atores da política. Assim, ao mesmo tempo em que são possíveis as análises de práticas e relatos de experiências, alinhadas às perspectivas do PNAIC, ressalto um olhar

crítico dos professores e gestores voltado para as propostas da política, levando em consideração as propostas curriculares e de formação desenvolvidas pelos municípios.

Em 2013, muitas dificuldades para constituir uma equipe, pois a estrutura era básica e montada para a multiplicação de saberes, isto é, recebíamos a formação, materiais e deveríamos repassar os conhecimentos. Mas, isso não correspondia aos anseios e não era a diretriz da Secretaria, que defendia o professor como autor de sua prática (A. M. Coordenadora do PNAIC em Santo André).

Nesse sentido, é preciso discutir uma política em larga escala, que nos diferentes contextos de produção foi sendo ressignificada, a partir dos movimentos realizados pelos professores, formadores, gestores, etc., ou seja, as articulações entre os diferentes atores da política que trazem outros sentidos para a constituição da política do PNAIC.

O curso tem sido muito bom, tenho aprimorado os meus conhecimentos de maneira que eu tenho passado para meus alunos e de forma lúdica. Com certeza os resultados estão sendo ótimos. Os encontros são tranquilos, com pessoas voltadas para um único objetivo, que é aprender e aprender[...]Tenho colocado em prática tudo o que cabe a minha turminha do 1º ano. Eles têm adorado e têm aprendido bastante. Espero que no final deste ano, eu possa alcançar os meus objetivos, crianças lendo, escrevendo e contando dentro das capacidades referentes à idade de meus alunos. (Professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dr. Antônio Jacinto Pimenta, cidade de Teófilo Otoni-MG).

Minha história com o PNAIC em Santo André começou em 2013 (Língua Portuguesa), em que eu estava como professora do 3º. Ano. Fui cursista na turma de sábado, com a Orientadora C. Campos, posso dizer que foi um ano de muito aprendizado e de informações válidas para auxiliar as crianças no processo de ensino-aprendizagem. Em 2014, também estava como professora do 3º. Ano e continuei a fazer o PNAIC (Matemática), também com a Orientadora C. Campos, o que (na minha opinião) me trouxe um novo olhar para o ensino de matemática, principalmente porque teve muito mais prática que nos auxiliaram em sala. Foi um ano cansativo, mas em todos os sábados estávamos lá, aprendendo e compartilhando coisas boas e não tão boas (T.M.V.).

Nos relatos de experiências com/do PNAIC das professoras alfabetizadoras, tal como estamos observando, é importante ressaltar a forma como as relações estabelecidas nos cursos de formação do PNAIC impactaram as suas práticas curriculares. Nesse sentido, muito mais do que avaliar se os relatos das experiências foram bons ou ruins, problematizo a ideia de que as práticas formativas do PNAIC adentraram as salas de aula dos professores nas diferentes regiões do território nacional, estando em diálogo com o que os professores e estudantes já produziam no cotidiano de suas escolas.

Pensar na experiência pode ser mais importante do que a própria experiência. As aprendizagens colaborativas precisam ser construídas a partir de diálogos no local de trabalho, de troca com os pares, embora não deva se limitar apenas a ele. Faz-se

necessário que o diálogo permita o fortalecimento do grupo, tendo a participação e a colaboração como os condicionantes da ação, de aprendizagens com experiências, os fracassos, os conflitos e os êxitos (MARTINS, 2014, p.179).

A ideia de pensar a prática curricular desenvolvida pelo PNAIC como um “novo”, em diálogo com o “velho”, que proporciona um “outro”, o que de alguma forma perpassa o caminho das narrativas das professoras alfabetizadoras, permitindo-me problematizar dinâmicas de salas de aula como produções culturais no diálogo com o *dentrofora* da escola, no que Bhabha chama de interstícios. Penso que esse interstício trata da possibilidade de os professores alfabetizadores criarem um “outro” na sua produção curricular de sala de aula, mas considerando a ideia de que eles a extrapolam indo muito além dela. Nessas relações os professores ressoam outros sentidos para o PNAIC, o que nos assegura afirmar a impossibilidade de pensar uma política que se desenvolve de maneira uniforme.

Caso pudesse escolher um tema para o meu fazer pedagógico seria ‘a possibilidade de/para’, pois possibilidade significa que alguma coisa é **possível, pode ocorrer, pode acontecer**. Se não acredito na possibilidade do outro, não reconheço o que é capaz de fazer, aprender, compreender, meu trabalho torna-se amontoado de ações sem uso prático, sem utilidade alguma. [...] Neste caso podemos pensar tanto nos alunos ainda pequenos, como nos alunos adultos, e até nos alunos professores, com os quais lidamos nas formações do PNAIC, é preciso acreditar em mudanças para que elas ocorram, e nesse espírito contribuimos um pouco com transformações de práticas e melhorias nos índices de aproveitamento dos alunos. Nossas metas perpassam professores, currículos, políticas públicas e tem como foco a criança aprendiz, que está na escola não para ser domesticado, mas para ser cidadão do mundo e para a vida, reconhecendo direitos, estabelecendo limites. Aluno que tem direitos de aprendizagem e para o qual é preciso ter um olhar diferenciado e também geral, ou seja, como ele é no grupo, como ele é individualmente, e assim, na visão micro e macro alinhavamos uma colcha com padrões semelhantes, mas que não se repetem, com uma mesma linha conduzimos os alunos em suas aprendizagens, mas elas não acontecem ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com as mesmas tarefas (C.S – PNAIC Santo André-SP).

As pistas que a professora alfabetizadora de Santo André-SP apresenta em seu relato apontam para questões que envolvem o currículo em sua perspectiva ampla, para além de documentos prescritivos, mas, que estão na ordem dos desafios para a prática dos professores. Esses desafios, muitas vezes, exigem que eles ajam na incerteza, em sintonia com o que Laclau assinala como a incompletude de um sujeito político que emerge na relação com a diferença, constituindo-se na decisão. Assim, volto-me aos professores formadores e alfabetizadores que se constituem enquanto sujeitos da política do PNAIC, nas decisões cotidianas de suas salas de aula, nas ressignificações que produzem com/na política.

Tive a oportunidade de estar nos dois lados: como um dos formadores desta rede de aprendizagem e como professora em sala de aula, lecionando em turmas do 1 ciclo

do Ensino Fundamental. P. 266 (Márcia Rosane S M Vieira PNAIC/Nova Friburgo - Professora alfabetizadora e orientadora de estudos por dois anos – 2013 e 2014).

É importante destacar que, desde o início do relato, a professora se coloca na condição ambivalente de atuar como professora formadora e também estar em processo de formação continuada. Essa questão é destacada nas narrativas de professores que relatam como foi o processo de ingresso no PNAIC. Alguns coordenadores pedagógicos exerceram a função de formadores e orientadores de estudos e, por outro lado, alguns professores que atuavam em sala de aula foram convidados a participar do processo seletivo, a fim de atuarem como formadores ou orientadores de estudos desenvolvidos em suas Secretarias de Educação.

As formações do Pacto iniciaram com foco em linguagem e foram abordados vários temas importantes, tais como: currículo, literatura infantil, livro didático (como mais um suporte e não como o único), ludicidade, interdisciplinaridade e sistema de escrita alfabética. Sem abordá-los acredito que não seria possível propor uma mudança significativa na prática dos docentes. [...] No segundo ano de formação (2014), com a mesma turma, o foco foi a Matemática, buscando a construção do aprendizado significativo por parte do aluno, de maneira lúdica e dinâmica, com a utilização de material concreto e atividades contextualizadas e sempre trazendo à tona as discussões anteriormente abordadas, de como a concepção de currículo, por exemplo, pode interferir no tipo de atividade proposta pelo professor (Márcia Rosane S M Vieira PNAIC/Nova Friburgo - Professora alfabetizadora e orientadora de estudos por dois anos – 2013 e 2014).

Faz-se necessário destacar como o tema currículo é ressaltado como algo importante, a ser abordado logo no primeiro ano da formação dos professores alfabetizadores. Além disso, a professora problematiza o desenvolvimento do aprendizado de forma significativa, anunciando uma discussão sobre currículo que considero ser importante para problematizar o papel do professor, enquanto autor de produções curriculares e responsável por sua produção cultural e contínua.

É possível analisar nos Cadernos de Formação de Professores Alfabetizadores uma preocupação da formação inicial dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC com o tema currículo e os sentidos que são desenvolvidos/significados pelos professores. Nessa direção, é possível pensar os sentidos de currículo que estão sendo apontados pelo material do curso de formação de professores. Os professores são entendidos nos documentos de formação do PNAIC como “mobilizadores do conhecimento/conteúdos” e tem seu cotidiano profissional como referência. No material do PNAIC, a concepção que está subsidiando o debate argumenta:

A formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual. O compromisso institucional (do Governo Federal e das secretarias de Educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano (MEC, 2012, p. 27).

O processo de formação continuada apresentado no material revela a intenção de criar um professor que seja o protagonista da sua produção em sala de aula, ressaltando que todo o processo precisa ser refletido, debatido no coletivo e de acordo com o que assinala, essa é a aposta dos processos formativos do curso – construir conhecimentos em um coletivo, contribuindo para que uma “identidade docente” seja constituída nessas articulações do coletivo, em que se mostra possível trazer o cotidiano da sala de aula para o debate nos cursos de formação.

Por outro lado, as ferramentas avaliativas e também organizadoras do planejamento dos professores em sala de aula vão de encontro a essa pretensa intenção de tornar o professor o protagonista dos processos de alfabetização das crianças, principalmente, quando elas determinam os tempos e espaços que são necessários acompanhar para desenvolver “boas práticas” de alfabetização em sala de aula. Entendo que todo processo de produção política é contraditório e conflituoso, porém, os processos avaliativos propostos pelo PNAIC vão de encontro às perspectivas de aprendizagem processual apresentadas pelo próprio material nos cadernos de formação. Apoiados na perspectiva de desenvolver a aprendizagem enquanto direito da criança, o material afirma que é necessário delimitar o que a criança precisa aprender, assim, delimita-se também o processo avaliativo, como vemos a seguir:

Consideramos necessário discutir sobre a avaliação da aprendizagem, articulando tal debate às discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Delimitando o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa. Ainda assim, é preciso se pensar em quais são as estratégias de avaliação a serem adotadas e quais tipos de instrumentos favorecem mais a identificação do que os estudantes aprenderam em relação a determinado conteúdo (MEC – Caderno Avaliação no Ciclo de Alfabetização, 2012, p. 13).

Como um exemplo dessa avaliação delimitadora apresentada pelo material (como uma referência do que a criança aprendeu) trago a prática de contação de histórias, uma atividade

muito recorrente nos ciclos de alfabetização. O material indica o passo a passo a ser desenvolvido, como vemos a seguir:

Contação de histórias. Sugestão de atividade:

1. Pesquisar na biblioteca ou no cantinho de leitura da sala quais as obras que registram lendas. 2. Listar os títulos de algumas lendas para a turma. 3. Fazer uma votação para eleger qual lenda a professora contará. 4. Organizar uma roda para contação da lenda escolhida. 5. Após, organizar a turma em duplas ou grupos e pedir para que elas escolham uma lenda para apresentar para a outra turma. 6. Solicitar às duplas que leiam a lenda e ensaiem a melhor forma de contar para os alunos de outra turma.

Roteiro¹¹ para observação. De acordo com lenda escolhida pela dupla, o professor poderá observar:

Atendeu. Não atendeu. Atendeu parcialmente. Realizaram mudança de tom na voz no momento de representar os diferentes personagens? Realizaram mudança da voz nas sucessivas fases da história? Realizaram mudança da voz nas diferentes sensações que se pretende despertar no ouvinte (medo, alívio, curiosidade etc.)? Utilizaram a entonação, ritmo e timbre no momento da contação? Utilizaram gestos, expressões fisionômicas e mímicas como recurso simbólico para apreender melhor o sentido do texto que está sendo narrado? Utilizaram o discurso na terceira pessoa? Utilizaram a repetição como forma de garantir a progressão textual e a interação com os ouvintes? Utilizaram a repetição como forma de contribuir para coerência textual e organização tópica? Escolheram os recursos lexicais adequados ao gênero? Utilizaram a repetição como recurso argumentativo para aceitação moral e/ou ensinamento da lenda? Utilizaram os marcadores conversacionais de forma adequada? Conseguiram reproduzir a sequência narrativa da lenda? (MEC – Caderno Avaliação no Ciclo de Alfabetização, 2012, p. 37).

Nota-se como o material determina todo o andamento do processo seletivo através das perguntas – as mesmas que entendo como limitadoras da prática do professor em sala de aula –, não dando espaço para as decisões cotidianas dos professores, decisões exigidas nos movimentos de produção que se dão na ordem do indecível, na provisoriade dos momentos, em que não é possível predizer todo o processo.

Ao problematizar as perspectivas homogeneizantes de alfabetização que se produzem ao reforçar como positivo o compartilhamento de “boas práticas” de alfabetização, torna-se possível discutir o paradoxo que permeia os processos de formação de professores alfabetizadores do PNAIC. Ele se dá quando ao mesmo tempo que a política traz em seus documentos uma ideia de homogeneização das práticas dos professores, oportuniza, através do curso de formação continuada, espaços em que é possível o encontro de professores para a criação de redes de diálogos, potentes para a constituição de um coletivo que está para além das ações deterministas e prescritivas do PNAIC. Essa tensão se evidencia também quando no material do curso de formação dos professores alfabetizadores, propõe-se

¹¹ Esse roteiro é apresentado no material em formato de tabela, assim como outras indicações de avaliação de atividades curriculares desenvolvidas no material. Porém, nesse momento do trabalho, preferi transportar apenas o conteúdo da tabela para o momento da análise.

Refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readaptação de procedimentos e intervenções em sua prática. A realização de atividades de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos na formação favorecem muitas reflexões e articulação com o estudo realizado na unidade, pois, ao planejar coletivamente, as dúvidas e as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo grupo (MEC, 2012, p. 30-31).

Ainda que a ênfase aqui seja na organização de procedimentos, a possibilidade de fazê-los coletivamente irrompe outros sentidos, uma vez que se dá na troca com o outro, que põe em jogo diferentes histórias e práticas, que entrecruzadas permitem ressignificações pelos movimentos de iteração dos professores, considerando-se que na tentativa de fazer igual, eles produzem um novo, indo ao encontro do que Bhabha afirma: cultura enquanto a ação performática dos sujeitos. Essa ação performática dos sujeitos sempre traz um outro, um outro que nos mostra a diferença, parte constituinte do processo de significação.

Entender o currículo como enunciação cultural me permite problematizar as experiências das professoras como fruto de uma “bagagem cultural”, algo que emerge nas produções curriculares, no fazer cotidiano, da prática que se constitui nas relações ambivalentes de poder, nas decisões fraturadas do fazer cotidiano das salas de aula.

O material de formação de professores traz a necessidade de proporcionar ao professor alfabetizador a oportunidade de revisitar as suas experiências profissionais para que, a partir delas, ele possa refletir as suas ações no presente. E assim, afirma que:

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994, apud MEC, 2012).

Em uma mudança de perspectiva percebida nos cadernos do curso de formação de professores, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o material traz a preocupação com a dimensão curricular que se constitui a partir de uma perspectiva de conhecimento em rede, de um conhecimento tecido no cotidiano da escola, apoiando-se nas perspectivas de Nilda Alves, autora que tem discutido o campo do currículo na perspectiva de problematizar a atuação dos professores, como uma atuação colaborativa, em rede, o que produz conhecimento e currículo nas ações do cotidiano das escolas. Ao trazer as perspectivas da autora, o material aponta para o entendimento de que supervisores, formadores, professores e alunos, juntos, produzem conhecimento, trazendo suas experiências ao campo do currículo. Dessa forma, analiso as concepções de uma produção curricular

abordadas pelo material que é visto como algo que não se desenvolve apenas por documentos prescritivos e oficiais, ideias afirmadas pelas problematizações teóricas dos autores referendados nos textos dos cadernos de formação dos professores alfabetizadores.

Mesmo sabendo que as prescrições oficiais, isto é, os textos escritos das propostas dos órgãos oficiais constituem elementos importantes do currículo, queremos problematizar essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e colocá-lo na de currículo como conhecimentos em redes (ALVES et al., 2002), tecidos nos cotidianos das escolas, tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares (BRASIL, 2015, p. 10).

O que se percebe no relato a seguir vai ao encontro da perspectiva de revisitar experiências e compartilhar com os pares, a fim de que possamos construir as reflexões no coletivo, a partir das experiências dos professores.

Trazer à memória em forma de retrospectiva o PNAIC 2014 é recordar seus desafios e conquistas, considerando o percurso formativo com todas as nuances que a paisagem vista com olhar atento permite perceber. P. 275 (Professora Mônica V Pinheiro – professora orientadora de estudos do PNAIC em Nova Iguaçu).

É importante discutir e analisar a possibilidade de os professores revisitarem suas práticas enquanto atuações políticas que ressoam sentidos às produções curriculares, o que as constitui como uma política curricular, produzida nas ações e atuações da prática política dos professores.

Cada professor alfabetizador apresentou um relato de experiência escolhido dentre todos os outros produzidos como tarefa para casa e escola. Com base em slides com fotos que evidenciavam a prática em sala de aula, os docentes puderam socializar com os demais um pouco dos saberes construídos ao longo da formação e materializados na sala de aula. (P. 282. Professora Mônica V Pinheiro – professora orientadora de estudos do PNAIC em Nova Iguaçu).

Enquanto Orientadores no processo de formação, as atividades desenvolvidas não se limitavam à leitura do material, mas na troca de experiências, vídeos de outras realidades com a finalidade de nos engrandecer quanto às muitas facetas da Matemática nas diversas culturas (Luciana Soares Marques e Rosélia da Cruz Braga – orientadoras de Estudo de Campo dos Goytacazes).

No relato a seguir das professoras orientadoras de estudo, elas apresentam os desafios que encontraram ao saírem da posição de professoras alfabetizadoras para serem professoras orientadoras de estudo dos professores alfabetizadores.

Exigiu-se de nós ainda mais compromisso e comprometimento. Foram necessárias reuniões extras e a formação de um grupo de estudo, a fim de pesquisar para acrescentar à nossa formação do PNAIC conhecimentos (material didático, experiências comprovadas de outros estados ou regiões, entre outros instrumentos), que nos embasassem na formação (p. 327).

Sentimo-nos angustiadas por termos sido ignoradas ou, até pior, induzidas a desistir de um processo que fizemos inscrição e concorremos em páreo de igualdade de currículo, por estarmos atuando em sala de aula. Esse fato nos assustou, trouxe aborrecimento e frustrações, exatamente por acreditarmos na importância de ver de perto as necessidades e mazelas existentes nas relações educador/educando. [...] Em momento algum desistimos do nosso foco, pois já existia em nosso ser um olhar visionário de que a escola pública básica no Brasil, infelizmente, não tem autonomia para produzir um planejamento independente, compartilhado e com metas negociadas (Luciana Soares Marques e Rosélia da Cruz Braga – orientadoras de Estudo de Campo dos Goytacazes).

A fim de evidenciar as ambivalências de desenvolver diferentes papéis na atuação e desenvolvimento da política, ora como professores alfabetizadores, ora como professores formadores, trago o relato a seguir de duas professoras que registram a experiência de vivenciar angústias ao transitar por essas duas diferentes formas de atuação na política do PNAIC. Destaco na fala das professoras uma incoerência da proposta do curso de formação do PNAIC, com relação à ideia de desenvolver uma formação continuada aos professores que seja deslocada do seu espaço de atuação, haja vista, que se tenha problema em trazer o próprio professor da sala de aula para ser formador e contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento das práticas pedagógicas nos ciclos de alfabetização. Por outro lado, outros relatos foram no sentido contrário deste, pois, os próprios professores atuantes das salas de aula, registram em suas experiências com o PNAIC, o convite para saírem da sala de aula a fim de participarem do processo seletivo para formador do curso.

Chamo a atenção para a crítica que as professoras fazem ao fato de as escolas das redes públicas não terem autonomia para desenvolverem suas propostas curriculares e poder dialogá-las e negociá-las com a sua comunidade escolar. Uma crítica que as professoras fazem aos processos hierarquizados das políticas educacionais que se desdobram por meio de documentos regulatórios e fixados.

Houve momentos de falta de estímulo em nossas atividades em sala de aula, devido a planejamentos preestabelecidos, o que automaticamente inviabilizava a relação de troca e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos que permeia a relação educador/educando com sentimentos e emoções que impulsionam a evolução/processo. Foi quando nos deparamos com o Pacto e com os objetivos e algumas informações desse programa do qual faríamos parte. Surgia, assim, a chance de atuarmos nesse processo tão promissor das políticas públicas em nosso país acordados com o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado [...] Nosso contentamento em participar de um processo de revisão da educação pública brasileira sobre as novas responsabilidades da escola remete-nos ao pensamento de

Paulo Freire (2011): “Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e poder”. E, assim, julgamos encontrar a chance de nos tornarmos autônomos em nossa prática, enquanto educadores em processo de formação para Orientadores na formação continuada de professores alfabetizadores (Luciana Soares Marques e Rosélia da Cruz Braga, orientadoras de Estudo de Campo dos Goytacazes).

A esta altura, faz-se importante problematizar as ambivalências que trazem as narrativas em relação às políticas educacionais. Por exemplo, as relações de produção discursiva da prática curricular, de forma contraditória, ao mesmo tempo em que reclamam por autonomia nos processos e projetos das escolas públicas, analisam um possível contentamento das professoras, ao participarem de uma política educacional que será desenvolvida em escala macro nas escolas públicas, buscando, de certa forma, homogeneizar as práticas de alfabetização.

A possibilidade de relatar suas experiências permite aos professores analisar a produção de conhecimento, como uma produção de currículo que está sendo tecido, negociado. Nesse sentido, o movimento que problematizo se dá numa rede que envolve e se fortalece em uma rede de políticas – nesse caso, diferente de uma rede fortalecida por instituições e organizações, o que analiso aqui é uma rede de política desenvolvida pelos atores da política, os mesmos que em dados momentos se articulam em cadeias discursivas, buscando hegemonizar sentidos para o currículo do ciclo de alfabetização.

A opção pelo relato de experiência se justifica pela necessidade de assumir a autoria de minha própria prática à frente de uma formação e, assim dizer-me por meio da narrativa, num movimento reflexivo e de compartilhamento de saberes e fazeres [...] ao me narrar, exponho a mim e a minha experiência, que deixa de ser só minha para ser resignificada por aqueles que dela se apropriam e por ela se encantam. Narrando-me, teço com ares de artesã, caderno a caderno, ainda que de forma sucinta, as páginas da experiência que se tornou bagagem nessa estrada de formação continuada na alfabetização matemática. p. 283. (Professora Mônica V Pinheiro – professora orientadora de Estudos do PNAIC em Nova Iguaçu).

A professora em questão relata de forma bastante reflexiva a importância de suas experiências no processo de formação, de produção de conhecimento próprio, desse modo, inserido em um coletivo. Um coletivo que se constitui por pares, no diálogo de produção da política de formação de professores – o PNAIC. Uma política que se constitui dadas as articulações e movimentos produzidos pelos próprios professores – em formação e de forma discursiva, levando à política do PNAIC, nas microesferas que estão no transitar *dentrofora* das salas de aula.

No tocante ao relato de experiências dos professores alfabetizadores, na maioria dos encontros reservava alguns minutos para que os professores compartilhassem com os demais colegas as atividades realizadas na escola. Essas atividades, em geral, eram desenvolvidas a partir das propostas que foram nomeadas como atividades não presenciais (Jaqueline M da Silva - orientadora de Estudos por dois anos – PNAIC/Niterói, p. 290).

Ainda no que diz respeito à escrita docente, destaco que tivemos como prática o registro dos encontros pelos professores alfabetizadores. A cada encontro, um professor ficava com a responsabilidade de registrar suas impressões ou o que desejasse narrar da formação ocorrida. No encontro seguinte esse professor lia e compartilhava com a turma seu registro. A leitura desses registros promovia conversas reflexivas, propiciando ao professor a possibilidade de se ver como autor e participante do processo formativo (Jaqueline M da Silva - Orientadora de Estudos por dois anos – PNAIC/Niterói, p. 292).

O processo discursivo que destaco nos relatos de experiências das professoras traz as marcas de uma percepção e constituição dos professores enquanto atores, produzindo e se constituindo na/pela política, ressaltando as questões que envolvem a sua formação, em concomitância com a prática de sala de aula, um processo de subjetivação que constitui o “ser professor alfabetizador”, tecendo nessas relações a produção curricular do ciclo de alfabetização, algo que a todo o momento se ressignifica nas articulações realizadas pelos atores envolvidos.

Ao problematizar os relatos de experiências dos professores é possível analisar as relações destes com o conhecimento que produzem na sala de aula, em diálogo com o que produzem com seus pares nos cursos de formação, como vemos a seguir, no relato da professora orientadora:

A construção deste relato justifica-se por entender o espaço formativo do PNAIC junto aos professores alfabetizadores como um espaço de interação e escuta atenta em que múltiplas vozes foram colocadas em diálogo na busca por mediação e ressignificação das experiências didáticas. O Pacto tem possibilitado aos sujeitos envolvidos no processo de formação vivenciar ações significativas que, ao serem compartilhadas, promovem aproximações e possibilidades outras de pensar o fazer docente (Jaqueline M da Silva – Orientadora de Estudos por dois anos – PNAIC/Niterói, p. 287).

As redes de produção da política do PNAIC oportunizaram uma produção de conhecimento que se constituiu (e ainda se constitui) pelas/nas diferentes ramificações que as articulações da política permitem. Diante disso, considero importante problematizar as relações que os professores foram desafiados a desenvolver, tendo em vista uma proposta política que busca hegemonizar práticas de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade. Nesse sentido, as ambivalências trazidas pela prática de ser professor e ser formador mostram as

relações de poder que o próprio movimento da política incita. Nas relações estabelecidas na prática do cotidiano dos professores que, em dado momento, são desafiados a atuarem como formadores de seus pares, experimentando outros papéis no cenário de produção política.

Atuar como orientadora de estudos do PNAIC foi desafiador pela amplitude da proposta dessa política educacional, no que tange ao trabalho docente e por ser a minha primeira experiência de formação como orientadora. Minha participação exigiu, entre outras coisas, planejamento, estudo teórico, prática reflexiva e dedicação. [...] ao longo desses dois anos, na condição de orientadora de estudos, busquei propor deslocamentos a fim de criar e manter um campo problemático, de tensionamento, suscitando possibilidades de experimentar outros modos de fazer, de pensar e de ser, na tentativa de provocar o professor alfabetizador a se perceber ator no movimento de (trans)formação no/do cotidiano escolar. [...] Vários foram os momentos significativos nos encontros com os professores alfabetizadores. Destaco as estratégias de formação que, no biênio 2013-2014, pautaram todos os nossos encontros, a saber: leitura literária, discussão teórica (conceitual), atividades práticas (práxis), escrita docente e relatos de experiências dos professores alfabetizadores. Tais estratégias não se constituíram de forma rígida, mas se entrelaçaram a fim de estabelecer uma rede na construção de saberes (Jaqueline M da Silva –orientadora de Estudos por dois anos – PNAIC/Niterói, p. 287-288).

As estratégias criadas pelos professores no desenvolvimento do processo de formação apontam para uma produção cultural dos atores, tecida no diálogo com a diferença que produz outros/novos sentidos para a constituição da política. Nesse sentido, faz-se importante considerar as reconfigurações que foram sendo produzidas da proposta, decretos e regulamentações da política de formação do PNAIC em 2012 para o ano atual de 2017. Nessa direção, é importante considerar que o próprio movimento dos professores alfabetizadores e formadores e suas atuações nos cursos de formação reconfiguraram a produção e a constituição da política do PNAIC.

No relato a seguir as professoras trazem um pouco das dinâmicas dos cursos de formação dos professores do PNAIC. Além de narrarem o modo com o qual “seduziam” os professores participantes do curso, elas mostram também as dificuldades de manter um grupo em formação, além da carga horária de sala de aula, que sabemos que se trata de uma carga diária pesada e em turmas com número de alunos excessivos.

Iniciávamos nossos encontros sempre com uma dinâmica a fim de focar a integração e socialização de todo o grupo, seguida por uma conversa informal para introduzir o assunto a ser discutido, de forma a seduzir, conquistar e propiciar a participação coletiva na atividade a ser desenvolvida. [...] Sem conquistar o professor seria impossível manter as turmas, pois sempre houve questionamentos relacionados aos sábados que são letivos, e por isso comparecer aos encontros em outros sábados tornava-se uma carga horária semanal exaustiva. (Luciana Soares Marques e Rosélia da Cruz Braga – orientadoras de Estudo de Campo dos Goytacazes, UFRJ, p.330).

Nesta seção foi possível dialogar com as narrativas dos professores, entendendo que essas narrativas marcam as experiências pessoais do PNAIC, mas, da mesma forma constituem a sua produção curricular. São experiências vívidas (PINAR, 2010) que retratam os currículos dos ciclos de alfabetização do PNAIC em diferentes espaços e tempos de formação, de produção de cultura.

2.2 “O PNAIC trouxe uma nova roupagem para a formação”

Abro esta seção com a fala da professora alfabetizadora e orientadora de estudos do PNAIC/Nova Friburgo por dois anos (2013 e 2014), pois entendo que suscita a análise de alguns dos movimentos articulatórios da política que contribuíram para consolidar o curso de formação continuada do PNAIC e seus desdobramentos, a partir das práticas desenvolvidas pelos professores em posições contingenciais, atuando como gestores, orientadores/formadores e também alfabetizadores. Dessa maneira, coloco como passo importante discutir as concepções de formação de professores que permeiam os documentos oficiais do PNAIC, colocando em diálogo as produções dos professores nos encontros de formação com o material produzido no/pelo PNAIC. Para isso, analiso alguns dos documentos que regem a formação continuada do PNAIC e também o documentário *Ela quer falar*¹², entendendo que, de alguma forma, as falas das professoras contrapõem as perspectivas de modelização das práticas de alfabetização desenvolvidas e reforçadas nos cursos de formação continuada. O processo de articulação e os movimentos de reconfigurações e traduções que se constituem no cotidiano das salas de aula dos professores alfabetizadores aparecem nas falas das professoras, apresentando outros sentidos de alfabetização, a partir das suas experiências com/no curso de formação do PNAIC, apontando para outras possibilidades que transbordaram os sentidos de alfabetização previstos pela política.

Nessa direção, a fala da professora alfabetizadora (XY) no documentário *Os diálogos não se fecharam nos encontros da formação* indica a potencialidade da política de formação de professores não por estabelecer práticas pedagógicas de alfabetização, avaliação e sequências didáticas de sala de aula, mas, além disso, por possibilitar o transbordamento para

¹² O documentário está disponível no sítio: <http://pnaicufrj.com/ela-quer-falar-documentario-do-pnaic-ufrj/>, produzido sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no âmbito da coordenação do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC. O vídeo é constituído por professores, em sua maioria, mulheres, envolvidas no PNAIC, sejam como professoras alfabetizadoras, orientadoras de estudos ou coordenadoras.

além do Pacto, assinalando outros espaços de intervenção política, o que é possível pelo diálogo e articulação dos professores entre os diferentes municípios que desenvolvem o PNAIC.

Assim, as percepções dos professores, quanto aos processos articulatórios para além dos documentos descritores do PNAIC, demonstram que “*essa é uma política acertada pelo fato de reunir os professores para falar sobre alfabetização*” (professora GH). Com o mesmo entendimento, outra professora ressalta que “o PNAIC trouxe para os professores o espaço de discussão, uma possibilidade de construir juntos” (professora I.J.), endossando a fala anterior e as perspectivas que entendem o PNAIC como uma política de formação de professores que contribuiu para uma potente produção do/com o coletivo, constituindo e instituindo sentidos para os currículos na etapa da alfabetização das escolas, nos diferentes contextos do território nacional. Nesse sentido, ao trazer suas experiências para os encontros de formação, os professores criam a possibilidade de contribuir para a produção de currículo com a diferença, nos diálogos que estabelecem para além da troca de práticas, mas que produzem outros sentidos de currículo, de alfabetização, para os processos constitutivos do PNAIC.

Assim como a investigação partiu das análises dos blogs, o movimento de pesquisa foi abrindo espaço para análises em outras redes, como por exemplo, o Facebook. Nessa seção apresentarei agora as análises do vídeo documentário, produzido com professoras atuantes ou que atuaram na política de formação continuada do PNAIC e também os registros nas participações dos seminários realizados no Rio de Janeiro. Essas outras temporalidades da política que pude trazer com meus registros são vistas como possíveis pela maneira como entendo a política, aqui interpretada como um movimento não estático, mas algo constituído em outros espaços, espaços públicos de produção que estão em constante negociação de sentidos com os documentos e decretos que prescrevem as formas da política.

Nessa direção, destaco as falas das professoras no documentário, como desdobramento das ações do PNAIC, a criação de outros *espaçostempos* em fluxo de produção, questão que considero importante para analisar a produção política que se dá e se constitui nos/pelos movimentos dos professores, nos deslizamentos que reconfiguram os sentidos que se pretendem hegemonizar, mas que são sempre contingenciais, pois envolvem as ações e mobilizações de diferentes atores em posições ambivalentes de atuação na política.

Ao trazer para o diálogo as concepções que norteiam o início do curso de formação continuada do PNAIC, em seu *Documento Orientador*, no ano de 2014, a formação continuada dos professores tem a perspectiva de contribuir para a aprendizagem das crianças, entendendo que essa etapa é um direito constitucional da criança e que o processo de

formação continuada dos professores alfabetizadores está imbuído dessa responsabilidade, como vemos a seguir, em que o documento afirma:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente (MEC, 2014).

O documento se apoia em perspectivas construtivistas para alicerçar uma proposta de qualidade no ensino. Porém, mesmo com autores que discutem alfabetização na perspectiva do letramento, todo o escopo documental que norteia as ações e produções de materiais pedagógicos de formação do PNAIC é desenvolvido diante de um processo de definição dos conteúdos, desenvolvimento didático e avaliação de todo o processo, o que objetiva também acompanhar e avaliar as produções dos professores alfabetizadores em sala de aula e em seu desenvolvimento durante o processo de formação continuada.

Refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readaptação de procedimentos e intervenções em sua prática (MEC – Caderno de Formação de Professores, 2012).

Nesse sentido, a organização das ações de formação continuada no PNAIC traz em seus documentos normatizadores as funções dos professores e as suas atribuições. Os cursos de formação iniciaram com turmas de professores alfabetizadores que participaram dos cursos no contra turno ou aos sábados. O documento orientador traz a descrição das características e atribuições dos professores alfabetizadores, orientadores de estudo, coordenadores locais, como se vê a seguir:

Professor Alfabetizador – o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, isto é, que sejam capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita. Devem ser capazes de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a

capacidade de resolver problemas matemáticos elementares. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais.

Orientador de Estudos – professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores das IES.

Coordenador Local – responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a IES formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município (MEC, 2012, 2014).

No *Documento Orientador* de 2016, é possível analisar modificações nas ações a serem desenvolvidas, tendo como contrapartida o resultado das avaliações da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), nos anos 2013 e 2014. São propostas de ações didáticas e pedagógicas dos professores, como afirma o documento, tendo a criança como foco das ações. Em relação a essa mudança do foco para a criança, considerando que nos dois anos anteriores o foco da formação dos professores era o direito de ser alfabetizado, o material esclarece que é necessário ter por base os resultados das avaliações da ANA.

Quanto aos processos avaliativos que foram estabelecidos para mensurar os resultados do PNAIC, destaco a ANA e a percepção dos professores em relação a essa etapa que constitui a política. Chama a nossa atenção a fala da professora: “*os resultados da ANA não nos representam*” (professora C.M.), o que aponta para uma discordância quanto ao processo avaliativo e seus resultados e o que de fato está sendo produzido na escola. Com isso, entendo que os resultados das avaliações em larga escala não dão conta de dar o efetivo retorno dos resultados dos professores, com as crianças no processo de alfabetização, das inúmeras salas de aula em que o PNAIC se desenvolve. Nesse sentido, a professora continua: “*nós pactuamos talvez não com o Pacto, mas com a possibilidade de oferecer formação aos nossos colegas*”. Essa afirmação nos dá indício de que as produções políticas são em si produzidas sob os terrenos fraturados pela diferença, por produções de cultura que se constituem nas ambivalências e que permeiam as atuações, as decisões dos professores no processo político. Assim, ressaltam-se as ações articuladas para além do que está sendo proposto como pacto no PNAIC, mas, o que se analisa são as ressignificações nos diálogos estabelecidos no coletivo de professores.

Em contrapartida, uma articulação que se constitui para fortalecer um coletivo de professores e intensificar outras significações para a política, o documento PNAIC em ação, do ano de 2016, reforça uma ideia de diálogos entre as diferentes redes de ensino, com o

intuito de monitorar e também normatizar algumas práticas, o que o material considera como “boas práticas”, tal como apresentado em seu texto:

A articulação institucional é fundamental para que o Pacto alcance seus objetivos e metas. Portanto, a efetivação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento deve ser uma prioridade de todas as instituições participantes para que esse possa ser um espaço de diálogo e trabalho coletivo, de criação de redes de compartilhamento de boas práticas, de formulação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção que contribuam para o alcance de melhores resultados educacionais (MEC/PNAIC, 2016).

O material no ano de 2016 – PNAIC em ação – traz outra perspectiva de desenvolvimento: já não se trata mais de um curso de formação continuada dos professores, mas de formação em serviço, numa perspectiva que se revela mais intervencionista que formativa.

Que a formação continuada do PNAIC em 2016 seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafofônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática (MEC/SEB, 2016).

A respeito da formação em serviço, o material do PNAIC em ação diz que “trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais” (MEC/PNAIC, 2016). Assim, analiso esse material como algo em que se propõe que a prática do professor em sala de aula seja objeto de problematização na formação; entendo que esse movimento seja para fortalecer uma circularidade do que o material chama “boas práticas”, considerando também as premiações dessas práticas de sucesso como um mecanismo de controle da política. Desse modo, o material aponta para os esforços da Secretaria de Educação Básica e afirma:

A SEB reconhece que, em muitos locais, a formação continuada dos professores alfabetizadores tem promovido significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactado positivamente no desenvolvimento profissional do professor, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia. É importante que essas boas experiências possam ser aprofundadas, compartilhadas e disseminadas em todo o país (MEC/PNAIC, 2016).

O que o material pretende ao afirmar que as boas experiências precisam ser compartilhadas e disseminadas reforça uma tentativa de homogeneizar e normatizar determinadas práticas curriculares para o ciclo de alfabetização. Porém, o que os professores chamam a atenção no vídeo documentário e também nos registros dos blogs é que cada região em que atuam tem as suas especificidades e que cada criança tem as suas particularidades.

As falas das professoras alfabetizadoras em: *Ela quer falar* revelam a possibilidade de experiências além dos materiais orientadores do PNAIC, entendendo que não se trata apenas do uso do livro didático, mas sim, de aprender a conciliar, “deixar que as crianças experimentem outros materiais, sem ficar preso a materiais didáticos específicos” (professora alfabetizadora M.N.). O uso dos jogos no desenvolvimento da alfabetização em matemática aparece como uma estratégia muito utilizada para trabalhar a matemática do cotidiano das crianças de forma lúdica em sala de aula. Com isso, como aponta para a professora alfabetizadora Q.W.: “as modificações do aprendizado das crianças podem ter uma “materialidade” de uma hora para outra”, entendendo que cada criança tem o seu tempo – o que vai de encontro a uma perspectiva limitadora do tempo apresentada e reforçada enquanto direito nas perspectivas do PNAIC, em que as crianças precisam estar alfabetizadas até os 8 anos de idade, um “compromisso” dos órgãos federados e também dos profissionais da educação que participam do Pacto.

Ao mesmo tempo, reforçando a ideia de produção de ambivalências, o material do PNAIC em ação apresenta um entendimento de alfabetização embasada nas práticas do letramento, de práticas socioculturais e que respeitem as especificidades de cada contexto, comovemos:

A equipe da SEB compreende a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral, um tempo em que, como diz Soares (2004), a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, com base em um projeto pedagógico que harmoniza alfabetização e letramento. Essas práticas sociais são também vivenciadas na escola, o que torna todo o currículo das séries iniciais uma oportunidade de alfabetizar a criança, em um ambiente lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (MEC/PNAIC, 2016).

Essa perspectiva também demonstra que o próprio Pacto sofreu mudanças em suas concepções desde os seus primeiros documentos orientadores de 2013/2014, em que a política se apoiava em direitos de aprendizagem das crianças para reforçar a necessidade de mudanças em busca da qualidade da educação.

Porém, ao que se vê em registros, essa qualidade da educação se ancora no retorno de resultados quantitativos em um curto prazo, sendo esses resultados monitorados por sistemas próprios do PNAIC e que possibilitam o controle das ações desenvolvidas pela política. Assim, o material de 2014 traz a perspectiva de formação continuada que se desenvolva com o uso de materiais específicos e que propagam uma unicidade nos processos de alfabetização, tal como vemos:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização(MEC/PNAIC, 2014).

Em uma via de mão dupla, que constituiu o PNAIC, posso afirmar que os movimentos da política, possíveis pela atuação e articulação dos atores, em suas diferentes posições de poder, contribuíram para o PNAIC tomar outros contornos que estão muito além das prescrições documentais. Em diálogo com os documentos e, por vezes, contradizendo-os, nos movimentos de tradução os professores trazem suas produções do cotidiano para os cursos de formação e também para as práticas curriculares *dentrofora* da escola, com suas percepções ao longo do processo de desenvolvimento do PNAIC.

Analisar o vídeo *Ela quer falar* contribuiu para afirmar algumas defesas que fiz ao longo dessa investigação, ao tratar de dimensões político-culturais da produção discursiva do currículo, os processos de alfabetização nas escolas em diferentes contextos de produção do PNAIC, em que a política se constitui pelos/nos movimentos de tradução dos professores no cotidiano de produção curricular de suas salas de aula. Nesse sentido, meu entendimento é o de que o PNAIC ancorou os processos de transformação da prática dos professores alfabetizadores pelo que foi experienciado, pelo o que foi aprendido na relação entre os colegas professores (formadores, alfabetizadores) em uma transformação dialógica, no diálogo contínuo com o outro, mas, de diferentes maneiras, o PNAIC foi sendo reconfigurado por essas práticas tradutórias nos encontros dos professores, nos diálogos que foram travados nas rodas de conversas.

Figura 68 – PNAIC na UFRJ



Disponível em: http://pnaicufrj.com/ehttps://www.youtube.com/watch?v=_6CWWoCnFC8. Acessado em dezembro de 2017.

Nessa direção, as professoras chamam a atenção no documentário para o protagonismo docente e a centralidade que o professor vai ganhando no desenvolvimento do PNAIC e em suas ações – o professor tendo o seu papel como produtor sendo pontuado e discutido no âmbito do desenvolvimento das políticas – “o professor precisa ter voz” (professora alfabetizadora K. J.). O papel do professor como parte integrante da política e não apenas um “implementador”. Essa perspectiva salienta o protagonismo docente na constituição do processo político em que se desenvolve o PNAIC. Os desafios experienciados, relatados pelos professores nos encontros, contribui para dar corpo às discussões sobre o ciclo de alfabetização, ressignificados no diálogo com os pares e com os documentos do PNAIC – “os recursos materiais, a formação com a matemática foi precária, o desafio é se libertar das práticas mais tradicionais” (professora alfabetizadora L.M.). Nas falas das professoras se destaca uma concepção de professor reflexivo, pesquisador e que também se coloca no processo contínuo de formação, na busca por novas práticas, outras possibilidades de atuação.

No material do PNAIC em ação, 2016, a tecnologia continua sendo estimulada de forma a facilitar o acesso dos professores e disseminação das ações do Pacto pelas diferentes redes de educação, como vemos:

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2016, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. [...] Há diversos outros materiais como, por

exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o *Árvore de Livros* e o Portal Ludoeducativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria (MEC/PNAIC, 2016).

Observam-se os materiais didáticos e ou jogos a que o documento se refere, alguns já encaminhados pelo MEC às escolas, outros podem ser encontrados em portais educativos, como por exemplo, o Portal Ludoeducativo e também o Projeto Trilhas – um projeto do Instituto Natura que possui materiais pedagógicos dedicados ao processo de alfabetização de crianças, além do curso à distância para professores alfabetizadores, com o objetivo de ampliar as formas de usos dos materiais disponibilizados pelo projeto. Além disso, o documento se refere a sites na internet que também estão voltados à alfabetização e que disponibilizam materiais, considerando que após uma verificação da qualidade dos mesmos, eles podem compor o acervo dos professores alfabetizadores.

2.3 Outros movimentos da pesquisa...

Além dos blogs dos professores, fiz inferências na página do PNAIC – UFRJ como objetivo problematizar esse espaço de organização e desenvolvimento da formação continuada dos professores atuantes no PNAIC, no Estado do Rio de Janeiro, discutindo como as articulações realizadas no âmbito de desenvolvimento da política se refletem nos espaços dos blogs dos professores. É importante para pensarmos a circularidade das propostas, como sendo a continuação ou também a invenção de novas/outras possibilidades, além das propostas pensadas nos cursos de formação continuada dos professores alfabetizadores.

Figura 69 – PNAIC na UFRJ



Disponível em: www.pnaicufrj.com, acessado em abril de 2016.

Destaco no site PNAIC/UFRJ o argumento de que o currículo é apresentado como um dos eixos discutidos no processo de formação continuada, tendo em vista as questões que podem nos dar pistas dos movimentos de produção e avaliação do processo de desenvolvimento da política na região. A seguir, os questionamentos apontados são:

Como acompanhar o processo? Há impacto nas práticas pedagógicas? O que aprendemos com nossa experiência? Os professores se mostraram mobilizados para a formação? Em que medida a formação continuada contribuiu para ampliar o conhecimento do professor alfabetizador? (http://www.pnaicufrj.com/#!about_us/csgz).

Figura 70 – PNAIC na UFRJ

Repositório de documentos.

Aqui guardamos os arquivos disponibilizados ou apresentados durante nossas conferências. Basta clicar sobre qualquer arquivo para abri-lo!

2-Ed-Foco-edicao-es...pdf 1-capa-ED-EM-FOC...pdf

Mostrar todos os downloads...

08:59 12/05/2016

Disponível em: www.pnaicufrj.com, acessado em maio de 2016.

Figura 71 – PNAIC na UFRJ

Repositório de documentos.

Aqui guardamos os arquivos disponibilizados ou apresentados durante nossas conferências. Basta clicar sobre qualquer arquivo para abri-lo!

2-Ed-Foco-edicao-es...pdf 1-capa-ED-EM-FOC...pdf

Mostrar todos os downloads...

09:00 12/05/2016

Disponível em: www.pnaicufrj.com, acessado em abril de 2016.

Nessa direção, saliento o crescimento dos investimentos nos usos da linguagem da tecnologia estimulados pelas equipes gestoras do PNAIC e a forma como são incentivadas/apresentadas as práticas curriculares nas salas de aula, no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores.

Atualmente, o PNAIC/UFRJ utiliza-se de um blog e não mais de um site para organização e armazenamento das ações desenvolvidas no PNAIC. Considero que isso represente não apenas uma mudança de layout, mas uma mudança de concepção de produção de política em movimento, ressignificada por debates contínuos, à medida que o espaço do blog possibilita a interação dos visitantes através da ferramenta que possibilita inserir “comentários” nas postagens do blog.

Figura 72 – PNAIC na UFRJ



Disponível em: <http://pnaicufrj.com/blog/>, acessado em dezembro de 2017.

Figura 73 – PNAIC na UFRJ



Disponível em: <http://pnaicufrj.com/blog/>, acessado em dezembro de 2017.

Nos desdobramentos da investigação, transitei por alguns espaços de formação e discussão organizados na cidade do Rio de Janeiro, como por exemplo, os seminários e fóruns promovidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no desenvolvimento das ações voltadas ao PNAIC. A oportunidade de estar nesses espaços contribuiu para dar alguns encaminhamentos nas práticas de pesquisa, assim como ampliar o escopo das discussões que busquei desenvolver. Estar nesses espaços foi possível pelo fato dos eventos serem organizados na cidade em que resido, o que facilitou a minha participação e também o acompanhamento mais de perto de algumas ações. Nesse sentido, pela proximidade, o foco do desenvolvimento do PNAIC passou a ser a cidade do Rio de Janeiro, inclusive pude ter acesso às publicações de artigos que culminaram nos livros: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)*, em 2013, *Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014*, publicado no ano de 2015, composto por artigos e relatos de experiências dos professores participantes do PNAIC.

Porém, o fato de residir na cidade do Rio de Janeiro não limitou minha pesquisa, recorri a uma inserção no espaço midiático da internet para transitar pelos *espaçostempos* dos blogs e Facebook de outros municípios/estados, o que enriqueceu o debate e as perspectivas de discussão de uma política que se desenvolve em todo o território nacional.

Além de explorar o espaço midiático na pesquisa, considero importante a oportunidade que tive de participar de forma presencial de alguns dos seminários organizados

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, como ouvinte e também como convidada para participar do debate sobre formação continuada e o PNAIC. Em março de 2016, o Seminário Estadual do 3º PNAIC/UFRJ, realizado no auditório do Centro de Tecnologia da UFRJ – Cidade Universitária. Na ocasião, estava presente, juntamente com grande parte do grupo de pesquisa e como parte de atividade da pesquisa em desenvolvimento. No evento, participamos como ouvintes da conferência de abertura intitulada: A Obrigatoriedade nas Escolas: Notas para Pensar as Potencialidades e os Limites dessa Estratégia de Governo no Século XXI, ministrada por José Cláudio Sooma – UFRJ; e também da mesa-redonda PNAIC: entre o Ciclo de Alfabetização e a Base Nacional Comum – Questões e Debates, com a participação dos professores: Daniela Patti (Coordenadora da mesa), Aricélia Ribeiro do Nascimento – MEC, Andréa Rosana Fetzner – UniRio, Rita de Cássia Prazeres Frangella – UERJ e Armando Cerqueira Arosa – UFRJ.

As questões nesse seminário foram importantes para consubstanciar a pesquisa e entender que as políticas educacionais estão num fluxo espiral de movimento de produção e seus desdobramentos se interligam por diferentes ações. Os debates do Seminário Estadual discutiam como as ações do PNAIC, em sua amplitude e dimensão nacional, subsidiaram o fortalecimento de uma perspectiva nacional de currículo – uma “base nacional comum curricular”, como possibilidade de unificação de conhecimentos a serem desenvolvidos. Mesmo não sendo o foco da investigação, foi importante entender como a política de formação de professores do PNAIC possibilitou consolidar práticas curriculares no ciclo de alfabetização, como os documentos mesmo indicam – as boas práticas – e como esses movimentos foram fortalecendo outras articulações políticas para a sustentação de argumentações– cadeias discursivas que foram tornando hegemônicos os sentidos para uma possibilidade de currículo nacional.

Em setembro de 2016, aconteceu o X Seminário: A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro, organizado pela UFRJ/PNAIC, tendo como tema: Possíveis Interpretações sobre Formação Continuada de Professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Na ocasião, participei apresentando minha pesquisa na mesa-redonda intitulada: Políticas Curriculares para a Alfabetização, juntamente com outra integrante do grupo de pesquisa, Bonnie Axer, que também tem a sua tese de doutoramento versando sobre o PNAIC.

Ao apresentar minha pesquisa, em desenvolvimento naquele momento, e falar do espaço dos blogs também como espaço de produção e investigação sobre o PNAIC, algumas professoras no *chat* do evento (que estava ativo no momento de nossa fala) assinalaram os blogs não como um lugar legítimo de produção política, de produção curricular, pois

entendiam que alguns professores nos blogs não realizavam, de fato, o que o PNAIC propunha; segundo eles, o que lá estava como registro dos professores alfabetizadores poderia ser considerado, em alguns casos, como algo errado. Tal ideia sinaliza uma concepção de currículo ainda amplamente solidificada nas políticas educacionais – a ideia de um currículo possível de ser disseminado, da “implementação” de uma política tal qual o modo como ela foi formulada.

Além disso, chamou a minha atenção o fato de que alguns professores alfabetizadores (os mesmos que os documentos do PNAIC colocam como o “alvo” da política de formação de professores) não se reconhecerem como “sujeitos da política”. Nesse sentido, ao não se afirmar como parte constituinte da política, os professores alfabetizadores esvaziam o seu lugar de produção de significado para a política. Em contrapartida, pude observar que as práticas de alfabetização dos professores postas em discussão no momento do debate não foram tomadas como algo reproduzido apenas, mas, como possibilidades de criação, de autoria dos professores que atuam no PNAIC. Dessa maneira, essas questões foram importantes para o trabalho de investigação, à medida que foram sendo tecidos os elementos que puderam trazer as práticas dos professores alfabetizadores, em suas salas de aula, enquanto produções curriculares que constituíram e constituem o PNAIC.

A participação como ouvinte no XII Seminário de Alfabetização das Cidades do Rio de Janeiro, no mês de setembro de 2017, realizado na UFRJ, no campus Praia Vermelha, com o tema A Docência na Alfabetização Escolar permitiu a observação da mesa-redonda intitulada Escola Básica e Universidade: Horizontalidades Possíveis no Estado do Rio de Janeiro, com a participação das palestrantes Lycia Porto Gomes – SME/Araruama, Daniele Gomes da Silva – UFRJ e Soymara Vieira Emilião – SME/Niterói – UERJ.

O debate desenvolvido foi importante para observar o modo como as professoras, em posições contingenciais, no desenvolvimento da política, na condição de coordenadoras, gestoras, formadoras e ou de alfabetizadoras, ressaltavam a importância do diálogo entre as escolas das redes municipais do Rio de Janeiro com a universidade – e os frutos que esse diálogo rendia aos desdobramentos do PNAIC. Essa questão da importância do diálogo com a universidade foi abordada desde o desenvolvimento do Pró-Letramento e, atualmente, com o PNAIC. As professoras destacaram como ponto positivo essa proximidade com o espaço da universidade, uma vez que isso encoraja os professores nas suas atividades, estimulando-os à continuidade da formação e de estudos nos mestrados e doutorados oferecidos pela universidade. Além disso, a possibilidade de troca de experiências entre os municípios do Rio de Janeiro – oportunizada pelos encontros de formação – e desenvolvidos pela Universidade

Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – é algo que coaduna com as perspectivas de *redes de políticas* de Ball (2014), que se fortaleceram com os encontros do PNAIC e que busquei problematizar na investigação.

Nessa mesma ocasião, chamou a minha atenção a fala da professora Elaine Constant – coordenadora geral do PNAIC/UFRJ, no Estado do Rio de Janeiro: “PNAIC não é uma política, é um movimento realizado por professores [...]. O PNAIC era para ter duração de dois anos e continuou por conta da força dos professores nesse movimento”.

A fala da professora Elaine Constant aponta para as primeiras proposições do PNAIC, no desenvolvimento da formação continuada com duração de dois anos para os professores atuarem nos ciclos de alfabetização. Esse curso de formação de professores se constituía em torno de uma preparação dos profissionais que atuam ou atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – especificamente, na etapa da alfabetização, para alcançar a meta de alfabetizar todas as crianças do território nacional até os oito anos de idade.

Como vimos no início do trabalho, o desenvolvimento do curso de formação continuada do PNAIC veio para dar conta da meta 5 do Plano Nacional de Educação. As perspectivas iniciais eram de desenvolver o curso em um período curto, mas, ao longo do tempo, vimos que o PNAIC sofreu reformulações, até mesmo em sua concepção de formação continuada, passando a ser uma formação em serviço, como o descrito no documento PNAIC, em ação de 2016. Esse documento não só aponta para uma mudança de concepção de formação de professores, mas sinaliza algumas mudanças no cenário político e socioeconômico da sociedade brasileira atual, como por exemplo, o fortalecimento de uma Base Curricular a ser desenvolvida em todo o território nacional, com o objetivo de unificação dos currículos das escolas, anulando todo o direito à diferença, impactando a própria concepção e proposição do PNAIC.

Quando a professora Elaine Constant afirma que o PNAIC continuou pela força do movimento dos professores, a professora reforça as questões abordadas no trabalho quanto ao PNAIC, sendo constituído nas *redes de políticas* de professores, em suas produções do cotidiano, em suas produções coletivas *dentrofora* dos cursos de formação continuada do PNAIC.

Ao problematizar as significações que a política do PNAIC sofreu ao longo do tempo, no estado do Rio de Janeiro, desde o ano de 2013, o Seminário na UFRJ discutiu a mudança do Curso de Formação de Professores do PNAIC para Encontro Pedagógico. Nesse deslocamento de curso para encontro, destaca-se um próprio particular do Estado do Rio de Janeiro, estado em que mesmo com as perspectivas mais intervencionistas do “PNAIC em

ação 2016” foram mantidas as perspectivas de formação continuada de professores dos documentos anteriores do PNAIC.

Observa-se que nas perspectivas desenvolvidas no documento “PNAIC em ação” a ideia é a de que seja realizado o trabalho de formação/intervenção com os professores, com o objetivo de corrigir/delinear ações que contribuam para melhorar o desempenho, tendo como base as avaliações externas e internas, a ANA, e também para dar conta dos direitos de aprendizagem das crianças que embasam as concepções dos documentos de referência do PNAIC.

A definição do conteúdo da formação em 2016 deverá partir da análise de aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores (MEC – PNAIC em Ação 2016 – Documento Orientador, p.6).

Outra ação desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro (enquanto desdobramento das ações do PNAIC, no ano de 2017, discutida no último Seminário realizado pela UFRJ) foram as rodas de conversas. Essa prática foi apontada como uma potência nos encontros de professores alfabetizadores que atuam no PNAIC, nos diferentes municípios, sendo entendida como a possibilidade de trocas e de fortalecimento das ações mais autônomas dos professores. A professora e coordenadora Elaine Constant destacou as rodas de conversa como espaço formativo e uma possibilidade de estreitar o diálogo com os municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro, uma maneira de ampliar os diálogos entre a universidade e a escola básica.

Diferente da perspectiva de ampliar “conversas” sobre alfabetização, sobre produção curricular que se constitui nas práticas do cotidiano das professoras alfabetizadoras, como tem sido realizado nos diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, o Documento Orientador – PNAIC em Ação de 2016, ainda recorre à valorização do trabalho do professor discriminando práticas “boas” e “ruins”, reforçando perspectivas de classificação das ações e práticas no desenvolvimento das políticas curriculares, como o descrito no documento:

Na edição de 2016, será possível a inclusão de professores-alfabetizadores com boas experiências no grupo de orientadores de estudo, trazendo a ideia do “coaching” e da formação entre pares, valorizando o protagonismo dos bons educadores. A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador

e propício ao convívio e à construção de conhecimento (MEC – PNAIC em Ação 2016 – *Documento Orientador*, p. 7).

Em contrapartida, ações entre a universidade e as escolas regidas pelas diferentes secretarias de educação do Estado do Rio de Janeiro estão sendo realizadas para fortalecer articulações para discutir a alfabetização – uma delas é o Fórum Estadual de Alfabetização. A professora Elaine Constant esclarece que o Fórum foi formado por um colegiado, envolvendo outras universidades públicas do Rio de Janeiro, com a intenção de ampliar os debates sobre a alfabetização, dialogando com maior abrangência nos municípios interiores. Em entrevista¹³ ao grupo de pesquisa de que faço parte – Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – Elaine Constant fala como foi o processo de constituição do Fórum Estadual:

a partir de 2015, quando a universidade começou a tomar conta desse terreno, e nós começamos a nos reunir, criamos um fórum, e começamos a dizer “Não. A Universidade tem que começar a caminhar com a Escola Pública, sem intermediários”, nós começamos a receber críticas da imprensa, começaram a dizer que o PNAIC não dava certo, fizeram uma avaliação que ninguém sabe, né? Dizem, enfim. Apareceram os resultados, que nós questionamos os resultados.

Além disso, a professora afirma que o Fórum não se propõe a discutir o PNAIC em específico, mas, o processo de alfabetização para além da política do PNAIC. A partir disso, entendo que a criação de um Fórum Estadual para discutir alfabetização e os seus processos de produção e desenvolvimento se dá enquanto desdobramento das articulações potencializadas pelas *redes políticas*, nesse caso, fortalecidas pelos movimentos de produção/constituição do PNAIC. É entendido que outras cadeias discursivas para além do PNAIC estão sendo constituídas para hegemonizar sentidos para a alfabetização, de forma concorrente, outras cadeias se equivalem nos processos de significação política (LACLAU, 2015).

Nesse sentido, chamo a atenção para as traduções do PNAIC, que mesmo desenvolvidas a partir de propostas limitadoras buscam regular as práticas de sala de aula; por outro lado, ao potencializar o diálogo entre os professores, elas possibilitaram a criação de outras redes políticas, de desenvolverem-se de maneira mais horizontal, trazendo ao diálogo o percurso do professor no desdobramento da política.

Assim, os movimentos de pesquisa proporcionaram adensar algumas questões a respeito da produção do PNAIC e de suas traduções, permitindo afirmar que a política não se desenvolve de forma homogênea, como se pretendia com os decretos e regulamentações,

¹³ A entrevista com a professora Elaine Constant foi realizada em agosto de 2017, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – *campus* Maracanã, na sala da linha de pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED.

assim, entende-se que a política se constitui de diferentes maneiras, dados os diferentes contextos e articulações. Nesse sentido,

quando nos referimos aos muitos PNAICs o fazemos observando que o movimento incitado pela apropriação das redes na produção de blogs/grupos no Facebook instiga operações ambivalentes: ao estabelecerem possibilidades de trocas, diálogos sobre as práticas, ainda que num contexto de centralização curricular, desafia-se a lógica de materialização e reificação do currículo. Na circularidade dos diferentes contextos políticos de produção de sentidos, a docência se constitui tanto nos processos de regulação quanto de escapes, que fugindo à noção reducionista de causa e efeito na significação dos processos educacionais em visões simplistas de formas de regulação diante de posições de conformismo e resistência, de dominação e dominados, constituem-se nas articulações de demandas e situações contingenciais que impossibilitam as práticas que se pretendem totalizadoras (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017, p. 1.191).

Falo de traduções da política do PNAIC me apropriando mais das ações no Estado do Rio de Janeiro, onde foi possível uma maior inserção, por conta da participação nos eventos e também pela oportunidade da realização da entrevista com a professora Elaine Constant, coordenadora do PNAIC/UFRJ. Na ocasião da entrevista, a professora ressalta a importância do lugar político que a escola pública ganhou dentro da Universidade.

Eu acho que esse foi o grande ganho do PNAIC, o lugar político que a escola pública assumiu dentro da Universidade. A forma como o PNAIC mexeu conosco na Faculdade de Educação; hoje nós temos vários professores envolvidos e o cunho hoje que nós queremos dar na UFRJ na pedagogia para alfabetização foi um grande ganho para nós. Muitos alunos estão conosco nessa empreitada, mas há um interesse, a gente percebe que há um interesse que a política não desse certo.

Esse “lugar político” da escola pública no espaço acadêmico a que a professora se refere, entendo ser o reconhecimento do protagonismo dos professores alfabetizadores enquanto produtores da política, na condição de produtores de currículos que constituíram (e constituem) o PNAIC, nos deslocamentos que realizam entre a atuação e a formação, entendidas aqui como vias de mão dupla, um processo sempre marcado por ambivalências e contradições.

A professora Elaine Constant sinaliza as mudanças do cenário político durante o desenvolvimento do PNAIC, de 2013 até o ano de 2017, indo ao encontro das análises que fiz do Documento Orientador – PNAIC em Ação e as mudanças de concepção e cenário político que o orientam. Assim, afirma que:

Então houve um bombardeio ao PNAIC muito grande, e em dois mil e dezesseis foram nos tirando de Brasília, já não queriam que as Universidades fossem mais a Brasília, [...], nós (RJ) somos felizes porque a SEEDUC (Secretaria de Estado de

Educação? RJ) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) bateram o pé e disseram a UFRJ continua, mas em alguns estados a universidade foi retirada da formação continuada.[...]

Existe uma fase do PNAIC até dois mil e dezesseis em que as Universidades estão à frente da formação e após dois mil e dezessete é uma outra formatação.

Quanto aos movimentos que constituíram a formação continuada do PNAIC como uma preparação para consolidar uma *base nacional comum curricular*, a professora analisa a formação de professores desenvolvida pelo PNAIC:

Ela possui vários limites, a gente sabe que ela vem mesmo para favorecer a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os direitos de aprendizagem que tinham naquele primeiro documento. Foi dali que tudo começou, de tentar normatizar, tentar padronizar o país inteiro.

Contudo, nenhuma tentativa de controle se dá por completo e sempre será um processo falho. Como a professora Elaine Constant afirma:

O MEC não contava com a reação das universidades e dos municípios, porque o bom de tudo é a resistência então os municípios não aceitaram, foram os primeiros a pressionar a universidade e a universidade não teve outro caminho também, até gestores que pensaram em fazer uma coisa mais padronizada... Não deu, porque os municípios começaram a não aceitar. Então, o sul e o sudeste são muito expressivos nessa reação, o nordeste alguns estados, o norte houve uma reação tão forte das universidades e dos professores que todas as universidades foram retiradas.

Nos movimentos de produção na/com a política do PNAIC, as universidades se apresentam também como espaços na constituição de cadeias de produção política equivalenciais, de luta pela significação da política. Como afirma a professora Elaine Constant:

E o próprio PNAIC ele veio padronizado, ele veio delineado, a primeira coisa foi combater esse modelo [...], porque tudo vem muito pronto, até os slides que nós deveríamos usar, a forma como deveria ser feita a formação do professor alfabetizador e aí nisso nós fomos felizes, porque no momento que juntou trinta e nove universidades para um programa de certa forma deu uma certa proteção à universidade pública, porque nós chegamos lá no Ministério e dissemos “nós não queremos esse tipo de reprodução”.

Ao entender que os movimentos do PNAIC, no Estado do Rio de Janeiro, se constituíram em diferentes espaçostempos, observou-se que um desses espaços foram os fóruns virtuais que acontecem concomitantemente com os Seminários presenciais. Por conta do momento econômico difícil que atravessa o Estado do Rio de Janeiro, a professora diz que os professores tiveram dificuldades de deslocar-se dos seus municípios, principalmente, os

mais interiores: “Com a crise e com a dificuldade de vir, eles potencializam [os fóruns virtuais], eles gostam mais do encontro presencial”.

Ela sinaliza a preferência e também a recusa dos professores pelo encontro presencial, o que indica que alguns ainda acreditam na potência dos espaços de formação somente de forma presencial:

muita gente me questionou e eu não queria entrar com a tecnologia que a gente tem a coisa do presencial, presencial sempre tinha sido tão bom e a menina da empresa que faz a transmissão, ela dizendo: “Professora, isso é uma web, não vai dar certo, o negócio é presencial, o professor tem que tá ali para falar”.

Por outro lado, reconhece-se a importância de ultrapassar os limites de espaçotempo oportunizada pela conectividade em rede, possível pelo o uso da internet e seus recursos midiáticos. Dessa forma, a professora Elaine Constant sinaliza: “entramos com as webs e vamos entrar com a plataforma, que eles vão entrar nessa plataforma para dialogar, trocar experiências, dialogar com as universidades, com os outros polos. Agora nossa ideia é colocar o estado todo em conexão”.

A web, como espaço potencializador da troca de experiências entre os professores e universidade, contribui para consolidar as redes de políticas como um importante movimento de produção política. Conforme defendo no trabalho, as redes proporcionaram outros processos de significação do PNAIC, permitindo outros sentidos de formação de professores, outros sentidos de alfabetização, constituindo ao seu modo uma arena e suas disputas pela significação política do PNAIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou discutir o campo de produção das políticas curriculares em diálogo com as perspectivas discursivas de entendimento do currículo enquanto enunciação cultural. Nesse sentido, toda a trajetória de pesquisa considerou a produção curricular como um processo contínuo de produção de cultura, constituída nos/pelos movimentos dos professores, que em suas práticas cotidianas produzem significações para o campo do currículo.

Dessa forma, os processos de significação no campo do currículo foram tomados como pontos de análise dos sentidos de currículo que permeiam as políticas curriculares, em específico, a política de formação continuada de professores desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Assim, foi possível analisar uma política de formação de professores que, dada as suas articulações e produções discursivas, constituiu-se nas/pelas mobilizações dos professores atuantes na política, em posições ambivalentes de poder, produzindo sentidos para a política.

Com a perspectiva de entender a política como produção discursiva, sem que seja estabelecida de maneira verticalizada, mas, constituindo-se nas relações de produção de sentidos em disputa entre os diferentes atores, iniciei as investigações da pesquisa tendo como objeto de análise os blogs dos professores que participam do PNAIC. Nos blogs, a pesquisa começou pelos ~~os~~ indicados pelo site do MEC/PNAIC, ainda no ano de 2016, quando o site apresentava um formato de apresentação de links que direcionavam a alguns blogs de Secretaria de Educação, de diferentes estados/municípios que aderiram ao PNAIC; e também alguns blogs de professores alfabetizadores e formadores que participavam da política. Esse primeiro movimento de pesquisa me fez questionar se esses blogs (que apareciam *linkados* ao site do MEC/PNAIC) seriam um modelo de práticas a serem seguidas pelos outros municípios aderentes à política. A partir desse questionamento, busquei outros blogs na rede da internet para entender a forma como outros professores e Secretarias de Educação estavam desenvolvendo as suas ações em diálogo com o PNAIC.

A busca por outros blogs de professores foi revelando achados que diziam respeito a uma produção política que estava além do prescritivo dos documentos do PNAIC. Ainda que os professores tentassem apresentar as suas práticas de sala de aula, a partir do proposto nos cursos de formação do PNAIC, em diálogo com as perspectivas de alfabetização apontadas pelo material, o que os professores traziam em seus blogs se constituía de forma performática,

assim, pude observar que outros sentidos se constituem nas práticas, para além do previsto pelo PNAIC e não “mais do mesmo”. Esse movimento de constituição de outras práticas – que foram sendo discutidas na pesquisa – possibilitou a emergência das produções curriculares do PNAIC constituída pelos professores, entendendo que as práticas dos professores em sala de aula, em diálogo com a produção da política, constituem a produção curricular do PNAIC, sendo essas produções as responsáveis por trazer outros sentidos de alfabetização, outros sentidos de currículo à política de formação de professores.

Nesse sentido, o próprio “Pacto” foi analisado de forma a entender seu desenvolvimento em suas ambivalências, pois ao propor uma modelização de práticas de alfabetização, ele ao mesmo tempo possibilita aos professores criarem redes de conversas que problematizam e produzem outras práticas de alfabetização, abrindo também outros espaços de negociação em que, na continuidade dos encontros e reencontros, são produzidos processos de alfabetização que constituem a política. Assim, nos movimentos dos professores pelos diferentes espaços de atuação/formação, no compartilhamento das ações individuais e coletivas dos cursos de formação, na troca de ideias entre os pares, os professores constituem – contingencialmente – os currículos para o ciclo de alfabetização do PNAIC.

No decorrer da investigação, os blogs apareceram como uma outra possibilidade de produção política; a partir daí busquei meios de discuti-los como o próprio signo da política, entendendo que não eles não representavam apenas um espaço de apresentação e registro de práticas. Desse modo, à medida que foram apresentadas outras produções curriculares (outras ações coletivas de professores em diálogo entre si para discutir e problematizar o desenvolvimento da política) defendi o *espaçotempo* dos blogs como uma instância política, em que nesse espaço os professores também estão produzindo sentidos para a política de formação de professores do PNAIC. Nesse sentido, os movimentos de pesquisa nos blogs foram me indicando que os blogs dos professores que participam do PNAIC estão em diálogo com outros espaços e tempos de produção política e que eles são apenas uma das partes da rede, uma rede política que se constituiu nas articulações dos professores com os seus pares. Dessa forma, foi possível percorrer outros espaços, outras redes de produção política, como por exemplo, as páginas individuais e dos grupos fechados no Facebook, os espaços dos Seminários, em que os professores estão discutindo e produzindo política em suas ações, em seus movimentos.

Assim, foi possível discutir um pacto que se constituiu de formas ambivalentes e possibilitou afirmar a produção política de diferentes *PNAICs* e não apenas uma proposta única de formação de professores, ou mesmo uma proposta única de alfabetização. Até

porque, as perspectivas teórico-metodológicas com que busquei dialogar na produção da pesquisa discutem a impossibilidade da aplicabilidade da política (Lopes, Macedo, Laclau, Frangella), tal como ela propõe ser desenvolvida e, com isso, sempre haverá escape, outros sentidos sempre entrarão em disputa, uma vez que os processos de produção da política se constituem nos deslocamentos, não de forma estática, mas são sempre produções de sentidos, estando diretamente ligados à produção de cultura; e pelos mesmos aportes teórico-metodológicos foi possível discutir que a cultura também é movimento, também é processo de significação.

Entender que a cultura é movimento, sendo também produção de sentidos que reconfigura os modos de olhar o mundo, de relacionar-se com as pessoas e as coisas (APPADURAI, BHABHA) foi importante para assumir o desafio de discutir com os blogs e o Facebook, entendendo que esses *espaçostempos* permitem que as produções se constituam nas fendas, nas fissuras, no limiar da enunciação da cultura, o que de certa forma, traz outros sentidos de cultura, de produção política. Dessa forma, a produção política que defendi no trabalho não foi a de base institucional, mas, uma política (e a sua produção) entendida em sua dimensão da ação na prática cotidiana, no momento decisório marcado pela incompletude e pela impossibilidade de assumir uma identidade única e estável (Laclau, Burity).

Com esse entendimento de incompletude e constituição do sujeito no processo de decisão foi que me voltei para a discussão das práticas curriculares dos professores como processo de enunciação de currículo, como processo de enunciação de cultura, na possibilidade de afirmar que os professores são produtores de políticas de currículo, uma vez que trazem suas ações e práticas do cotidiano fraturadas e atravessadas por momentos de decisão, nos momentos em que se constituem enquanto sujeitos políticos, sujeitos da diferença nas relações que estabelecem em seus movimentos de produção.

Com essas discussões e entendimentos foi possível trazer ao centro da investigação o protagonismo docente nas políticas curriculares, o que defendo como o ponto de articulação e defesa da minha tese – os professores como produtores de currículo. Nesse sentido, ter o professor como ator principal nas produções políticas me permitiu desenvolver questões que assumi como importantes na tese, tendo o compromisso de reafirmar o professor como produtor de política, negando todas as concepções que trazem uma perspectiva implementadora de política curricular.

Dessa forma, a defesa que faço na tese coloca o professor no centro de todo o processo de construção das minhas argumentações, entendendo que as redes de políticas de Ball foram possíveis no/pelo trânsito dos professores por diferentes espaços e tempos de produção

política; a produção de cadeias discursivas (que se constituíram nas/pelas articulações dos professores em suas ações no/do cotidiano de produção política) possibilitou a problematização das relações de poder ambivalentes que permeiam a produção das políticas; as práticas curriculares dos professores *dentrofora* da escola registradas nos blogs, registradas nas narrativas dos professores, instituíram/instituem sentidos de currículo na/para as políticas de currículo.

Com esses argumentos, foi possível construir a tese de que os blogs são instâncias de produção política à medida que reconheço esse espaço como legítimo no cenário de produção política, a partir das perspectivas teóricas que entendem que as políticas estão sendo constituídas de outras formas, com outras maneiras de governamentalidade (BALL); em que é possível uma criação de novos/outros signos da política, bem como de outras formas de produção e organização das mesmas. Com isso, tais argumentos me exigiram articular e arriscar articulações teóricas distintas, o que contribuiu para sustentar algumas questões ainda incipientes, mas, que ao longo da investigação foram dando corpo aos argumentos. Nesse caso, mais do que a tentativa de criar algo “novo”, os argumentos de pesquisa têm o propósito de alinhar-se e adensar os movimentos e articulações que vão de encontro às perspectivas unificadoras de produção de conhecimento nas políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Teorema, 2004.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico** – dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. PNAIC e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – UFSC – Florianópolis, 2015.

AXER, Bonie; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.15, n.4, p. 1.176-1.207., out./dez. 2017.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

_____; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Conceição Aparecida Pereira; SERRANO, Cláudia Aparecida. O blog como ferramenta para a construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. **Relatório de Pesquisa, Categoria Métodos e Tecnologias**, 011-CT-C3, 2005.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Revista Roteiro**[online], v.35, n.2, p.231-250, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/259>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 5ª reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, 2016.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias [online]**, v.11, n.22, p.7-29, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/640>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CASTELLS, Manuel. **Communication Power**. New York: Oxford University Press, 2009.

CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos (Orgs.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

ENNE, Ana Lucia S. O conceito de rede e as sociedades contemporâneas. **Comunicação e informação**, v. 7, n. 2, p. 264-273, jul./dez. 2004.

FELINTO, Erick. **A religião das máquinas**: ensaios sobre o imaginário da Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FELIX, Jeane. Entrevistas *online* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. **XVI Simpósio de Informática na Educação – SBIE**, UFJF. Juiz de Fora-MG, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de Currículo e Alfabetização**: negociações para além de um pacto. Projeto de pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Entre o público e o privado**: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. Coleção Contrassensos.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do autor-rede. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

_____. **Investigación sobre los modos de existência** – una antropología de los modernos. Buenos Aires: Paidós, 2013.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2007.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo. In: **ENDIPE** 15. Belo Horizonte, 2010.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo:recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos e textos nas políticas de currículo. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. (E-book GT Currículo).

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling; STAUB, Teresinha. PNAIC: relatos de experiência de uma formação continuada para a garantia de uma alfabetização de sucesso. **Colóquio Internacional de Educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014.

MARTINS. Rosana Maria. **Narrativas (auto)biográficas na formação de educadores: uma experiência em ambiente virtual**. In: Narrativas Digitais, Memórias e Guarda. Organização: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, Dilton Ribeiro do Couto Junior, Karen Workman. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. **Internet: an ethnographic approach**. Oxford: Berg, 2000.

MOUFFE, Chantal. Pensando a democracia com, e contra, Carl Schmitt. **Cadernos da Escola do Legislativo de Minas Gerais**, v.42, n. 1, p.1-14, 1992. Disponível em: http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/periodicas/cadernos/arquivos/pdfs/02/teoria.pdf. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Dossiê Democracias e Autoritarismos. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít., Curitiba**, v. 25, p.11-23, nov.2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PINAR, Willian. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.149-168, jul./dez. 2009.

PRETTO, Nelson de Lucca. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.161-190.

PRETTO, Nelson de Lucca. Formações de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200010>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Mídia, currículo e o negócio da educação. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 111-148.

RODRIGUES, Anália Kristinna Dourado Venancio. Formação continuada do PNAIC para uma alfabetização de sucesso. Relato de experiência. **Revista Fundamentos**, Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí, v.2, n.1, 2015.

ROSA-PETRUCCI, Maria Inês; RAMOS, Tacita Anselmo. Que sujeito? Possibilidades de diálogos entre Michel Foucault e Walter Benjamin e suas contribuições para os estudos curriculares. **Educação Unisinos**, v. 19(3), p. 302-312, set./dez. 2015.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Produção cultural do currículo e a Sala de Aula Revoluti: entre tensões e negociações**. 104 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2013.

SANTOS, Luciane Mulazani dos; MIARKA, Roger; SIPLE, Ivanete Zuchi. O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa de forma/ação inicial docente. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n.49, p. 926-949, ago.2014.

SILVEIRA, Everaldo et al. (Orgs.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente - volume II**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SIMONDON, Gilbert. **El modo de existência de los objetos técnicos**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SUSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é... William F. Pinar?** Entrevistas. Prefácio de Antônio Flávio Moreira. Petrópolis: De Petruset Alli, 2014.

_____; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Revista Roteiro**, v. 41, n.1, jan./abr. 2016.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Educação na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014**. Organização: Elaine Constant, Lilian Nasser, William Soares dos Santos. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015.