



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vanessa Soares de Lucena

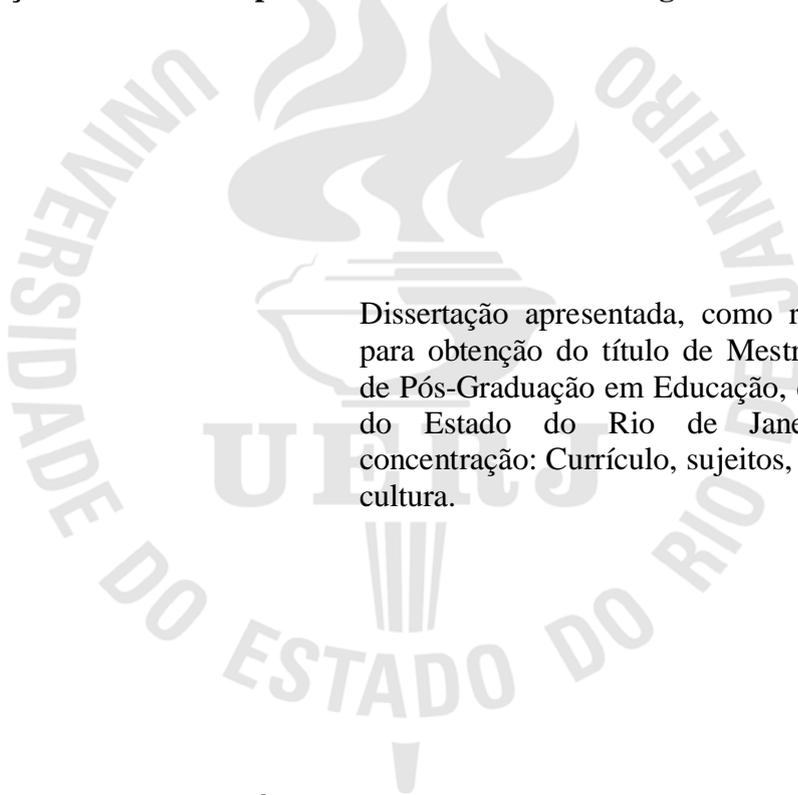
A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC

Rio de Janeiro

2021

Vanessa Soares de Lucena

A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

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

Rio de Janeiro (tamanho 12)

2021

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

L935 Lucena, Vanessa Soares de
Aprodução curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC /
Vanessa Soares de Lucena. – 2018.
125 f.

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

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

bs

CDU 37.016

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

Assinatura

Data

Vanessa Soares de Lucena

A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 07 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Prazeres Frangella (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.ª Dr.ª Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.ª Dr.ª Verônica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.ª Dr.ª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof.ª Dr.ª Rosanne Evangelista Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, meu alicerce, e a minha família, que se sacrificou e se dedicou para que esse sonho fosse realizado: Eliege, Beto, Alberto, Tatiana e Livia.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus pela oportunidade de estar em um espaço privilegiado de pensamento e discussão, neste lugar público e de qualidade; por realizar esse sonho que parecia impossível quando eu trabalhava no centro do Rio e ficava admirando aquele prédio, pensando “ainda vou estudar na UERJ”, o que foi realizado tanto na graduação quanto agora, na pós-graduação.

Agradeço aos meus pais, Beto e Eliege, que acreditaram em mim e investiram tempo e dinheiro em um sacrifício para que eu e meus irmãos pudéssemos ter a oportunidade que eles não tiveram; e a meus irmãos, Tatiana e Alberto, que acompanharam minha trajetória, abdicaram de algumas coisas e sempre me apoiaram.

Quero agradecer, também, aos meus familiares que amo demais tio Jonas, tio Marcelo, minhas primas irmãs Marcelli, Jéssica e Letícia e meu primo irmão Philipe. Minha filha que entendeu minhas ausências, cotidianamente minhas presenças ausências mas que sempre foi minha companheira e torcedora fiel. Lívia te amo daqui até o universo.

Agradeço aos meus amigos que sempre estão ao meu lado, amigos de longa data e outros que chegaram há pouco mas fazem muita diferença na minha vida. A minha rede de apoio, que é grande, meu muito obrigada – principalmente a Erika, Camila e Lucas, que contribuíram muito nesse apoio.

Quero agradecer a todos os professores, mestres e doutores que passaram pela minha trajetória – a primeira alfabetizadora que tive foi minha mãe Eliege – e, por conseguinte, todos os educadores que me lapidaram nessa caminhada.

Agradeço a minha orientadora, Professora Rita Frangella, que tem me orientado e direcionado os caminhos que preciso percorrer para que desenvolva a pesquisadora que me proponho ser. Uma pedra bruta que ela minunciosamente está lapidando. Meu muito obrigada, por estar realizando um dos meus sonhos, a de ser pesquisadora.

Agradeço ao grupo de pesquisa por suas contribuições, colegas que foram tirando dúvidas e contribuindo para minha formação.

Quero agradecer à equipe da E.M. Vivaldo Ramos de Vasconcelos, que me apoiou e entendeu algumas ausências mas que torcem por mim, principalmente à

Patrícia Ouriques e à Jaqueline Martins, que foram companheiras demais.
Obrigada pela força!

RESUMO

Soares, Vanessa de Lucena. A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação tem como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador, suas práticas e suas produções curriculares a partir da sua inserção no curso de formação oferecido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa/ PNAIC. Questiona-se: que sentidos de alfabetização foram disseminados no PNAIC? Como essa formação propõe sentidos para o currículo da sala de aula? O PNAIC é estudado a partir dessa perspectiva – como política que disputa sentidos para educação, currículo e alfabetização. Essa política difusa é fruto de negociação e luta por hegemonia de sentidos de alfabetização, do que significa estar ou não alfabetizado – é a partir dessa perspectiva que o programa é discutido, focalizando seu desenvolvimento anos de 2017, 2018 e 2019 no município do Rio de Janeiro. Observo políticas curriculares como processos discursivos, seguindo estudos de Lopes e Macedo (2011) e Frangella (2016). A partir desse entendimento, numa leitura pós-estrutural, o currículo é uma prática discursiva, construindo a realidade, produzindo sentidos. Soma-se a isto o entendimento do ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016), que questiona o papel das teorias centradas no Estado na política educacional, pois desconsideram as configurações e reconfigurações e silenciam sobre os conflitos e ambivalência das práticas. Para o desenvolvimento do estudo, recorre-se à análise documental, à entrevistas com professoras-cursistas do/no PNAIC e aos registros de planejamento curricular da prática da própria autora, em um movimento de análise que se cruza com uma reflexão autobiográfica. Busca-se observar como o PNAIC infere sentidos à formação e produção curricular no cotidiano escolar, entendendo que eles se dão como movimentos de negociação.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação de Professores, Currículo, Autobiografia, PNAIC.

ABSTRACT

Soares, Vanessa de Lucena. The curriculum production of the literacy teacher: dialogues with the PNAIC. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation has as its object of study the training of literacy teachers, their practices and their curricular productions from their inclusion in the training course offered by the National Pact for Literacy at the Right Age/ PNAIC. The question is: what meanings of literacy were disseminated in the PNAIC? How does this training impact the classroom curriculum? The PNAIC is studied from this perspective – as a policy that disputes meanings for education, curriculum and literacy. This diffuse policy is the result of negotiation and struggle for hegemony of the meanings of literacy, of what it means to be literate or not and to be or not graduated – it is from this perspective that the program is discussed, focusing its development on the years 2017, 2018 and 2019 in the city of Rio de Janeiro. I observe curricular policies as discursive processes, following studies by Lopes and Macedo (2011) and Frangella (2016). From this understanding, in a post-structural reading, the curriculum is a discursive practice, constructing reality, producing meanings. Added to this, it is the understanding of the policy cycle of BALL, MAGUIRE and BRAUN (2016) which questions the role of state-centered theories in the educational policy as they despise details and silence about the conflicts and ambivalence of practices. For the development of this study uses documental analysis, interviews with professors- courses from/at PNAIC, and records of curriculum planning of the author's own practice, in an analysis movement that intersects with an autobiographical reflection. Meanings to curricular formation and production in daily school life, understanding that these take place as negotiation movements.

Keywords: Literacy; Teachers Training; Curriculum; Culture; Policies; PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Carga horária do PNAIC 2018, no Município do Rio de Janeiro. | 56 |
| Figura 2 - Carga horária do coordenador e formador local | 63 |
| Figura 3 - Carga horária do professor alfabetizador..... | 64 |
| Figura 4 - Cantinho da Leitura..... | 90 |
| Figura 5 - Rotina de atividades | 98 |
| Figura 6 - Calendário..... | 98 |
| Figura 7 - Árvore dos gêneros textuais | 100 |
| Figura 8 - A casa | 100 |
| Figura 9 - Receita de brigadeiro | 100 |
| Figura 10 - Aula prática do bolo de fubá com degustação | 101 |
| Figura 11 - Jogo de tampinhas | 102 |
| Figura 12 - Jogo de pega varetas..... | 102 |
| Figura 13 - Dinheiro | 103 |
| Figura 14 - Jogos da sala de aula..... | 103 |
| Figura 15 - Mural da Matemática I..... | 103 |
| Figura 16 - Mural da Matemática II..... | 103 |
| Figura 17 - Mural da Matemática III | 103 |
| Figura 18 - Quadro Valor de Lugar | 104 |
| Figura 19 - Jogos..... | 104 |
| Figura 20 - Caixa de matemática..... | 104 |
| Figura 21 - Mercadinho na sala de aula | 104 |
| Figura 22 - Caixas do mercado..... | 104 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e

Cultura ONU - Organização das

Nações Unidas

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa PNA - Política Nacional de Alfabetização

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PISA - Programa Internacional Avaliação de

Alunos PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação

Básica SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

| | | |
|-----|--|-----|
| | APRESENTAÇÃO | 11 |
| 1 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 40 |
| 1.1 | PNAIC a partir de 2017 | 47 |
| 1.2 | Se existe uma normativa que “ensina”, “forma”, “transmite” todo o conhecimento: porque não acontece de fato? O que está errado? A normativa? O professor? Os alunos? O sistema? | 50 |
| 2 | A INSURGÊNCIA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA | 65 |
| 2.1 | Entre” as falas dentro/fora na diferença, num caminho complexo de travessamentos | 71 |
| 2.2 | Questões relevantes | 80 |
| 2.3 | As políticas em disputa | 84 |
| 3 | PEDAGÓGICO E O PERFORMÁTICO ENTRE REDES E SABERES: UMA PRÁXIS NA FORMAÇÃO | 90 |
| 3.1 | Nos rastros do PNAIC: as questões que atravessam minha prática e das entrevistadas | 92 |
| 3.2 | Leitura para deleite | 92 |
| 3.3 | Roda de conversa | 94 |
| 3.4 | Rotina | 96 |
| 3.5 | Diferentes portadores de textos | 98 |
| 3.6 | Cantinho da matemática e caixa de jogos | 101 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| | REFERÊNCIAS | 112 |
| | ANEXO A- ESTRUTURA DA ENTREVISTA | 120 |
| | ANEXO B - EXEMPLO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 122 |

APRESENTAÇÃO

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)

Foi na ambivalência da minha prática e nos desafios que ela me instigou que nasceu uma pesquisadora a fim de propor questões, entender e problematizar normas e preceitos postos, ou seja, aceitar o desafio de alfabetizar, não só no movimento de ensinar o Sistema da Escrita Alfabética, mas sobretudo de incitar leitores articulados com a sua língua materna, entender que o processo de alfabetização é contínuo e progressivo para que o aluno tenha uma leitura de mundo de forma clara e abrangente. Tenho como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador, suas práticas e suas produções curriculares, questões em disputa no que diz respeito à alfabetização e à formação.

A partir da minha formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF - UERJ, e como professora alfabetizadora do Município do Rio de Janeiro, desde 2012, atuo com turmas no ciclo de alfabetização no 1º, 2º e 3º anos. Nesse período, integrei-me ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), primeiro como professora alfabetizadora, cursista no programa, de 2013 a 2016. Já em 2017, fui convidada a participar como orientadora na multiplicação das formações na 9ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro¹.

¹ A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro se subdivide, entre outros órgãos da administração central, em 11 Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs). Cabe a estas: coordenar a implantação e a implementação da Política Educacional nos órgãos da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, em sua área de atuação; participar do planejamento, da formulação das estratégias, da coordenação e do acompanhamento de programas e projetos de ação integrada; consolidar informações gerenciais; planejar, coordenar e executar ações descentralizadas do Sistema Educacional que fortaleçam a política de inclusão e êxito pedagógico; coordenar e planejar, acompanhar o processo de matrícula nas unidades escolares e creches; coordenar a execução das ações relativas a infraestrutura e logística, recursos humanos, documentação e execução orçamentária; estabelecer parcerias com setores públicos e privados; coordenar e orientar a execução do processo de gestão escolar; coordenar as ações das Comissões Permanentes de Sindicâncias Administrativas; estabelecer metas e indicadores para monitoramento e avaliação das ações da Coordenadoria. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10811339/4286420/UNIDADESADMINISTRATIVASCompetenciasSMEPARAOPORTAL15062020.pdf>. A 9ª CRE abrange as unidades escolares em Campo Grande, Santíssimo, Inhoaíba, Cosmos, Paciência, Conj. Campinho, Inhoaíba, Araújo de Cosmos e Senador Vasconcelos.

Em 2018 e 2019, participei como formadora, já que essa formação era repassada nos centros de estudos parciais e integrais nas unidades escolares. Nessa ocasião, estava atuando como coordenadora pedagógica da escola que aplicava as formações e participando de alguns seminários e grupos de trabalhos diretamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A atuação como professora alfabetizadora e como participante do PNAIC, desde seu início, me proporcionaram material e experiência para problematizar a formação do professor alfabetizador e suas perspectivas em sala de aula.

Com base nessa trajetória e a partir das minhas inquietações, provenientes do cotidiano como professora alfabetizadora, traço como objetivo deste trabalho a problemática que surge diante de uma formação e de uma realidade que precisava ser observada: que sentidos de alfabetização foram disseminados no PNAIC? Como essa formação propõe sentidos para o currículo da sala de aula? Dessa forma, os conceitos trazidos pelo PNAIC para formação de professores e alfabetização serão analisados neste trabalho, para um questionamento não do lugar de chegada, mas dos rastros desses conceitos e da trajetória que percorreram para chegar ao documento. Além disso, abordaremos como esses documentos se apresentam na escola e como isso foi disseminado entre os formadores, professores e alunos.

Assim, o objetivo é problematizar a produção curricular do professor alfabetizador em seu diálogo com as propostas do PNAIC como formação sistematizada dos últimos 7 anos, com alto investimento nessa formação de professores, observando, principalmente, as formações dos últimos 3 anos, 2017, 2018 e 2019. Ball (2016, p. 13) afirma que “processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”. É atentando para essa dimensão que este estudo se desenvolve.

O que almejo é questionar, no sentido de trazer a questão à tona, um tema recorrente na educação, a formação de professores alfabetizadores. Essas são indagações recorrentes nas políticas educacionais que tentam trazer soluções para os problemas de “analfabetismo” e “má formação de professores”.

Após ter uma formação em Pedagogia pela UERJ - FEBF, totalmente orientada pela linha crítica marxista, me deparei, depois de 10 anos fora da academia, quando passei para o Mestrado (2019), com uma reviravolta teórica. No início senti muita dificuldade de largar as estruturas fixas, as relações hierárquicas de poder, o capitalismo como centro decisório que

foram as bases teóricas da minha formação de 2006 a 2009. Porém, gradativamente, durante a leitura dos textos e as discussões em sala de aula, além das conferências e seminários assistidos, fui entendendo outro olhar, no caso, para o currículo como discurso.

Confesso que há muito o que aprender, mas sigo na busca, que não tem ponto de chegada, mas caminhos que vão ressignificando muitos olhares, e é nessa mutabilidade de significados e na incompletude do sujeito que proponho esses atravessamentos, através das leituras a partir de uma perspectiva pós-estrutural sobre linguagem, enunciação cultural, discursos, tradução, políticas de. Como observo o PNAIC através dessas óticas? Por que olho o PNAIC como uma política curricular? Que sentidos de “formação do professor alfabetizador” estão em disputa? Que autores e linhas teóricas utilizo para fundamentar minha pesquisa? Início destacando:

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. (PETERS, 2000, p. 28)

Nesse modo de pensamento, há um renovado interesse por uma história crítica, ao se centrar na análise diacrônica que estuda ou entende uma situação, ou reunião de fatos, conforme a sua evolução no tempo, na mutação, na transformação e na descontinuidade das estruturas que são moventes o tempo todo. Não tendo lugar fixo, assume-se uma postura em que não há conceito “a priori”, não há fundação ou conceito sedimentado, estruturado.

Diante destes questionamentos, trago a pesquisa um pequeno histórico da formação do professor alfabetizador e a relevância da alfabetização no decorrer do tempo. Faço um paralelo dos estudos de MORTATTI com os sentidos de alfabetização trazidos pelo PNAIC, então, faço um breve resumo de como foi realizada essa formação desde 2013, deixando claro o foco nos anos de 2017 a 2019.

Em seguida apresento o aporte teórico discursivo na linha pós-estrutural seguindo as concepções de currículo e cultura baseando nas perspectivas da linha de pesquisa que estou inserida e nos autores de currículo LOPES, MACEDO, FRANGELLA e estudos sobre cultura de BHABHA. Articulando os estudos de BHABHA com a linha de pesquisa observando currículo como cultura e usando a linguagem como interação social, observando os processos de tradução do PNAIC pelas professoras alfabetizadoras e a tentativa de homogeneização dos cursos de formação.

Na seção sobre as pesquisas sobre formação de alfabetizadores exponho as revisões

bibliográfica fazendo o levantamento nas principais plataformas de pesquisa sobre os trabalhos que envolvem PNAIC e formação dos professores alfabetizadores. Considerando a relevância desta pesquisa para futuras contribuições neste assunto.

O rastro de um pacto revela uma análise documental e suas articulações com as políticas sobre o Pacto, considerando as mudanças relevantes através do tempo, por se tratar de um programa de formação extenso (2013 a 2019), de abrangência nacional e com grande fontes de recursos. Para entender como foi esse processo da política, como foi estruturada e focar nos anos 2017 a 2019 que é o interesse desta pesquisa, onde muda a configuração da formação, o custo é reduzido por diminuição de verbas e as universidades se adaptam, principalmente da UFRJ, que trata do PNAIC no Rio de Janeiro locus do estudo.

A investigação passa pelas entrevistas com as professoras alfabetizadoras que fizeram a formação do PNAIC, suas vivências e traduções e, também, pela minha experiência como professora alfabetizadora, orientadora de estudo e formanda do PNAIC. Esse é o momento da pesquisa em si onde dialogo as falas das professoras com o aporte teórico fazendo uma articulação de suas traduções e interpretações em sala de aula das formações do PNAIC.

Chegando a conclusão que as formações por mais que tentam homogenizar sentidos e propostas, as professoras no processo de tradução interpretam a política no diferimento e trazem em suas práticas escapes que impossibilitam qualquer controle.

Contexto da Formação de Professores Alfabetizadores

Falar sobre política de formação de professores alfabetizadores requer observarmos uma trajetória histórica de importância dada a alfabetização, pois o PNAIC foi o maior processo de formação de professores alfabetizadores, tanto em investimento quanto na grandeza de seus números e para entender esse contexto histórico e político que abriu espaço para esse programa temos que observar: Por que essa importância a alfabetização? Segundo Mortatti (2008), a história da formação do professor alfabetizador se entrelaça com a história da alfabetização, em que diferentes sentidos são atribuídos ao ensino inicial da leitura e da escrita. A autora elege quatro momentos cruciais para a formação desse professor, sendo o primeiro momento entre 1876 a 1890, quando havia divergências entre os métodos de

alfabetização, uma relação complexa entre permanências e rupturas, uma metodização do ensino da leitura e escrita, dando ênfase aos métodos sintéticos.

No segundo momento, entre 1890 a 1920, houve uma hegemonia do método analítico, nos moldes norte-americanos, relacionando a excelência do método diretamente com a excelência dos ideais republicanos e opondo-se aos antigos e tradicionais métodos sintéticos. A formação do professor alfabetizador centrou-se numa cultura geral, articulando o método intuitivo para todas as matérias. Nesse período foi criado o Jardim da infância.

No terceiro momento, entre 1920 a 1970, foram enfatizados os princípios escolanovistas, em que se deveria medir o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita escolhendo o método mais adequado para uma alfabetização eficiente e eficaz em classes homogêneas. Surgiram então os testes ABC, criados por Manoel Bergström Lourenço Filho, para medir o nível de alfabetização.

Diante de novas urgências políticas, sociais e educacionais, tais como industrialização, urbanização e imigração, em 1930, houve uma explosão populacional e educacional, com uma demanda de escolarização para o mercado de trabalho. Passou-se a valorizar, com isso, um currículo que preparasse o aluno para uma vida adulta economicamente ativa, sendo defendido um currículo científico baseado na eficiência e eficácia com objetivos específicos em relação à capacidade de resolver problemas práticos.

A linha progressiva compreendia a educação como meio de diminuir a desigualdade social, isto é, criada pela sociedade urbana industrial a fim de alcançar uma sociedade harmônica e democrática; observava a aprendizagem como processo contínuo com conceitos de inteligência social e mudança; e voltava-se a um currículo de ocupações sociais, abrangendo estudos naturais da língua com mecanismos de controle social menos coercitivo.

No quarto momento, referente a meados da década de 1980 até os dias atuais, houve uma hegemonia da perspectiva construtivista de Emília Ferreiro, que não é um método, mas um modo de enfatizar a aprendizagem sem a metodização do processo, observando como a criança aprende a língua escrita. Assim, os tradicionais métodos de alfabetização foram combatidos buscando uma alfabetização com letramento, onde a criança não apenas decodifica um código mas faz o uso social dessa leitura e escrita entendendo que há diferentes tipos de textos para diferentes contextos sociais. O texto passa a ser o centro da alfabetização com seus usos sociais.

Em 1997, os fundamentos da perspectiva construtivista, com uma fundamentação teórica centrada na psicologia e uma tentativa de “didática construtivista” (MORTATTI, 2008, p. 473), foram contidos nas propostas curriculares dos Estados e posteriormente nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A autora destaca que o processo de formação de professor alfabetizador segue um modelo que, dependendo do momento histórico, responde às demandas sociais, políticas e culturais de cada época, tendo como características aplicar novas propostas, ser resposta às urgências do momento, ensinar a ensinar, cientificidade, modernidade, foco no resultado esperado e habilitação legal, a serviço dos programas oficiais e suas urgências. Dentro de uma perspectiva reducionista, o professor alfabetizador serve para aplicar ou executar propostas oficiais e ser eficiente e eficaz, com objetivos formulados por terceiros e avaliados pelos mesmos. O professor alfabetizador, nessa perspectiva, é um “diagnosticador/avaliador” (MORTATTI, 2008, p. 475).

Os sentidos de qualidade de educação, alfabetização e formação de professores são disputados nas políticas, estabelecem regras e hegemonomizam sentidos. As disputas começam antes dessas políticas serem pensadas, estão o tempo todo em tensão e nesse terreno instável de negociação vão tomando decisões para atender demandas temporais, espaciais e políticas. Elaborando um documento precário que pretende solucionar questões complexas que precisariam de maior densidade e escuta da sociedade, das universidades, dos professores, dos alunos.

Assim nessas negociações algumas palavras são significações que transitam e ampliam as redes de tensões, trazendo um novo repertório de significações e de articulações políticas que refletem no currículo e em como isso vai se emaranhando em uma rede de poder.

O PNAIC é estudado a partir dessa perspectiva – como política que disputa sentidos para educação, currículo e alfabetização. Essa política difusa é fruto de negociação e luta por hegemonia de sentidos de alfabetização, do que significa estar ou não alfabetizado.

Ball et. Al. salientam que as políticas tentam resolver questões da educação através de textos normativos elaborados por especialistas que não consideram as relações políticas e discursivas que acontecem na escola. Analisando a política simultaneamente como texto e como discurso, observa que todo texto é aberto às múltiplas interpretações e, sendo assim, novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos.

Lopes e Macedo (2011) encaram a política processualmente, envolvendo “negociação, contestação e luta, portanto disputa por hegemonia” (p. 236). Esta luta por poder constrói um discurso provisório e contingente em que não há um centro de poder, mas relações de controle na disputa por significação. Em uma ótica pós-estrutural, considerando não haver centro de poder, a prática da escola também é “um centro

decisório e de produção de sentidos para política” (p. 237). A questão é pensar no

currículo para além da separação proposta/prática.

Não entendo currículo como conjunto de textos normativos que precisam ser aplicados pelo professor, nem lista de conteúdos de uma grade a serem sistematizados em uma determinada carga horária. Alinho-me a uma perspectiva que compreende o currículo como enunciação cultural, o que implica dizer que ele não nomeia, mas produz sentidos. Trata-se de um processo complexo, pois não se foca em binários pré- estabelecidos, esquerda/direita, preto/branco, isto/aquilo; funciona como terceiro espaço, o “entre”, onde ocorrem as disputas de sentidos, as relações com novos significados que não estão postos a ‘priori’, mas que vão sendo construídos no terreno da disputa.

Esses processos discursivos passam pelo “entre-lugar” (BHABHA, 2006, p. 20), onde não há possibilidade de fixação, não é um espaço de consenso e não tem ponto fundamental, porque se dá em um processo de tensão e negociação, e nesses interstícios há a produção de discursos. Não sendo lugar de consenso, esse terceiro espaço é, sim, de conflitos que cruzam as dimensões espaciais e temporais de uma forma ambivalente. Ele redefine o processo de tensão e negociação remetendo à impossibilidade de fixação de sentidos.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início aos novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2006, p. 20)

Essa fixação de sentidos em disputa é usada na linguagem como interação social que muda de sentidos conforme o contexto, sua plurivalência social, presença física, o tempo histórico. Assim como espaço social de interação em consoante com o princípio dialógico, o momento do uso da linguagem e a interação entre dois indivíduos num determinado espaço social são características da enunciação. Nesse processo se dá a disputa por sentidos num terceiro espaço.

A linguagem dessas políticas passa “além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais” (BHABHA, 2001, p. 20), pois elas vão criando outros sentidos conforme sua interação com os demais campos da sociedade. Remetendo à impossibilidade de fixação, isso ocorre em um processo de tensão e negociação onde não há um acordo, e sim um lugar de disputa. Esse terceiro espaço cruza as dimensões espaciais e temporais e quebra com a ótica do mensageiro-receptor, tal como o Estado impondo a política e a escola executando; coloca em disputa os sentidos de formação e alfabetização para uma resposta aos entraves do

analfabetismo e da qualidade da educação.

Nessas disputas estão as tensões que se formam nas tensões e nos deslizamentos dos significantes alfabetização, direito à educação, qualidade e formação de professores. Parto do escopo teórico de Bhabha, que não trabalha com a linguagem como representação e sim como enunciação, quebrando com a estrutura do signo que vem da linguística clássica, questionando a ideia de verdade. Corroborando, no escopo teórico com LOPES E MACEDO (2016) que que todo significante é flutuante e o seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. Então, essas palavras vão mudando seu significado e importância conforme as relações de poder estabelecidas, de modo que dessas relações vão surgindo políticas que tentam fortalecer um sentido, tomando-o como verdade.

Diante dessa perspectiva, cabem as indagações: que sentidos o PNAIC trouxe para alfabetização e formação de professores? Como dialogaram com esses sentidos na escola? É nessa ótica que observo o PNAIC como uma política de formação de professores que tenta homogeneizar sentidos e fixar práticas, mas entendendo a impossibilidade de conceitos fechados, tradução única dada à discursividade e à enunciação dos significados.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que “a política é interpretada como um guia para a prática”. Quando se fala de políticas curriculares para a formação docente no Brasil, tem-se uma percepção estadocêntrica de que a política cumpre uma missão de guia, influenciada por enfoques racionalistas. Como afirmam Axer, Frangela e Rosário (2017):

Temos assistido a uma proliferação de políticas curriculares centralizadoras, em que a busca por uma matriz única e nacional, uma base curricular regulatória para todos os níveis da educação tem sido um desejo/investimento, haja vista a proposição da Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. Tal perspectiva não se inicia com a BNCC; ela se dá em movimentos que vão delineando perspectivas centralizadoras, das quais a alfabetização não fica de fora: é o que observamos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [PNAIC]. (AXER; FRANGELA; ROSÁRIO, 2017, p. 1176)

A objetividade da política, suas questões e seu caráter normativo são elementos destacados num imaginário social. A questão da qualidade da educação e os meios de chegar nela, como por exemplo, o PNAIC incentivava uma rotina pré-estabelecida, e no entendimento da leitura do pacto, se o professor cumprisse aquela rotina, o aluno estaria alfabetizado ou facilitaria a sua alfabetização. Colocando todos no mesmo pacote para atingir um objetivo sem olhar ao redor do aluno, da escola e da comunidade no qual estavam inseridos. A política é genérica e dar espaço para atuação da escola, do professor e do próprio aluno.

Entendo que políticas de formação docente são processos discursivos em disputa e se

dão também nos textos curriculares. Esse processo cria sentidos e tenta hegemonizá-los através de documentos normativos, o que não impede os escapes e as traduções e interpretações.

Dessa forma, recorro a duas autoras que analisam o PNAIC no nível macro, meso e micro, falando dessas disputas de significação e sentidos. Mainardes e Alferes (2018) fazem uma análise do PNAIC no nível macro enquanto discurso pedagógico oficial do Governo Federal, com os princípios dominantes da sociedade sob diversas influências do campo internacional, produção dos recursos físicos e o controle simbólico que são os recursos discursivos, de modo a cumprir uma agenda empresarial.

A recontextualização no nível meso acontece quando essa política chega ao âmbito do Estado, das universidades que irão formar os orientadores de estudos e das secretarias de educação, que é onde ocorre a sua primeira transformação. A participação das universidades nesse processo foi de vital importância para modificar os interesses do discurso oficial. Nesse contexto do nível meso, pode-se observar a preocupação das universidades em transformar o discurso oficial em um discurso pedagógico que se aproximasse da realidade das escolas e das salas de aula.

Ou seja, o discurso oficial não foi apenas reproduzido, mas interpretado e traduzido por coordenadores e formadores das universidades públicas para orientadores de estudo que também interpretaram e traduziram para professores alfabetizadores, em seus municípios. (ALFERES E MAINARDES, 2018, p. 431)

Os autores puderam observar, por meio de suas entrevistas, que o PNAIC contribuiu para uma mudança das práticas pedagógicas, conforme a tradução realizada na formação de orientadores de estudos e conseqüentemente dos professores alfabetizadores. Assim, foi ressignificada a participação dos professores no planejamento coletivo, com retomada de conhecimentos apropriados da graduação aliados às experiências profissionais e à qualidade dos textos teóricos contidos nos cadernos de formação. À medida que a reflexão da prática pedagógica e a capacidade do professor alfabetizador foram se ressignificando, houve a inclusão de jogos, sequências didáticas, dinâmicas e diversos recursos autorais que dinamizaram a sua prática.

Essas mudanças não ocorreram uniformemente e de forma homogênea; cada orientador de estudo levou suas contribuições para formação de uma maneira diferenciada e foi tal diversidade que os professores, também, aderiram nas suas salas de aula. Essa recontextualização/tradução indica que a prática pedagógica é reinterpretada conforme a experiência, a vivência e a cultura de cada um, o que mostra como a política é

recontextualizada pelo professor.

Quando o texto é transformado em prática escolar por meio da ação pedagógica, estamos falando do nível micro, porém essas ações não são marcadas pela reprodução, mas são lidas, repensadas, modificadas, traduzidas.

O contexto da prática é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização, pois “[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto”, conforme afirma Stephen J. Ball em entrevista [AVELAR, 2016, p. 7]. (ALFERES E MAINARDES, 2018, p. 427)

É diante desse contexto que inicio essa seção com uma fala de Paulo Freire onde relata que o professor não nasce de uma hora para outra, e sim, é um processo de interpretação, tradução e reinterpretação de sentidos. Assim, também, é a política curricular que vem das realções estabelecidas, das disputas e negociações percorrendo um longo caminho nas relações de poder. E mesmo assim, não tem controle quanto a sua atuação nas escolas, não consegue ser uma reprodução absoluta de suas propostas. Nesse ponto entra as realções de sentidos negociadas desde a elaboração, porém rompidas, traduzidas e reinterpretadas nas diversas esferas por onde passa. E é por causa dessas relações de sentidos que busco na próxima seção como os sentidos de “alfabetização” e “formação de professores” estão sendo propagados nos últimos anos.

Pesquisas sobre Formação de Alfabetizadores

Visando compreender o campo e as questões que estão sendo debatidas nas pesquisas, as significações em disputa sobre “alfabetização” e “formação de professores” no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, realizei pesquisa bibliográfica em teses, dissertações e artigos produzidos sobre a temática.

Na página de divulgação de pesquisas científicas “SciELO”, com a palavra “PNAIC” são encontrados 14 artigos, no intervalo de 2015 a 2020; com “PNAIC” e “formação de professores”, 10 artigos; e, finalmente, utilizando as palavras “PNAIC” e “alfabetização” são apresentados os mesmos 14 artigos da palavra “PNAIC”.

QUADRO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SCIELO “PNAIC”

| Nº | TÍTULO | AUTOR | MÊS/ANO |
|----|---|---|--------------|
| 1 | Apontamentos sobre a formação em rede no PNAIC. | MACHADO, LUCIANA CASTRO OLIVEIRA. TEXEIRA, BEATRIZ DE BASTO. | MAIO/2020 |
| 2 | Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages/SC | SCHNEIDER, NEUSA MARIA ARNDT WEINRICH ARAÚJO. GROSCH, MARIA SELMA. DRESCH, JAIME FARIAS. | OUTUBRO/2019 |
| 3 | Os impactos do PNAIC: Uma revisão sistemática | XAVIER, ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA. BARTHOLO, TIAGO LISBOA. | AGOSTO/2019 |
| 4 | O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura | ALFERES, MARCIA APARECIDA. MAINARDES, JEFERSON. | OUTUBRO/2018 |
| 5 | Formação do PNAIC em geometria e a trajetória educacional dos Professores Alfabetizadores | BARBOSA, ALINE PEREIRA RAMIREZ. CORTELA, BEATRIZ SALEMME CORRÊA | AGOSTO/2018 |
| 6 | A formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, Rupturas e Ressignificações | AGUIAR, MARIA APARECIDA LAPA DE. BRICHI, CAREN CRISITNA. ZAPATA, SORAIA IRRIGARAY. | AGOSTO/2017 |
| 7 | Problematizando Representações docentes nos Cadernos de Formação do Programa PNAIC | KLEIN, JULIANA MOTTINI. GUIZZO, BIANCA SALAZAR | AGOSTO/2017 |
| 8 | A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do | FERREIRA, PATRÍCIA DE FARIA. FONSECA, MÁRCIA SOUZA | MAIO/2017 |

| | | | |
|----|---|--|---------------|
| | PNAIC | | |
| 9 | Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC | ZANCHETTA JUNIOR, JUVENAL | MARÇO/2017 |
| 10 | O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais | GABRIEL, ROSÂNGELA; KOLINSKY, RÉGINE; MORAIS, JOSÉ. | DEZEMBRO/2016 |
| 11 | A avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da Educação Básica e do PNAIC: Responsabilização e Controle | DICKEL, ADRIANA | AGOSTO/2016 |
| 12 | Um pacto curricular: um pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional | FRANGELLA, RITA DE CÁSSIA PRAZERES. | JUNHO/2016 |
| 13 | Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal | GODOY, DALVA MARIA ALVES. VIANA, FERNANDA LEOPOLDINA. | ABRIL/2016 |
| 14 | Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação do PNAIC | AMARAL, ARLENE DE PAULA LOPES | ABRIL/2016 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa bibliográfica feita na página da SCIELO

Dentre esses artigos, três são voltados para o impacto da formação desse professor alfabetizador no ensino (MACHADO; TEIXEIRA, 2020; XAVIER; BARTHOLO, 2019; SCHNEIDER; GROSCH; DRESCH, 2019). Outros artigos relatam as problemáticas e as questões da estrutura da formação, falando das formações em rede e como essa complexa estrutura verticalizada de formação teve seus escapes e a importância da atuação da parceria das universidades para tornar essa tradução possível (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017, entre outros).

No artigo “Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” de Machado e Teixeira (2020), as autoras discorrem sobre a

implementação da formação em rede constituída pelo PNAIC na região da Zona da Mata e Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais, trazendo alguns problemas, como distanciamento entre formadores e professores alfabetizadores, forças de ingerências políticas nas diferentes instâncias e viabilização das formações em rede. O estudo descreve a implementação das políticas e, através do relato de formadores entrevistados, comenta que a proposta formativa teve na sua implementação pontos de escape: “diante de uma política intencionada para se calcarem determinados objetivos, há uma força capaz de alterar o planejado” (MACHADO; TEIXEIRA, 2020).

Destaca-se, ainda, que a implementação da política foi recontextualizada, reconstruindo estratégias, reorganizando os trabalhos com os cadernos de formação, de modo a transformar possíveis interesses do discurso oficial em um discurso pedagógico mais próximo da realidade das escolas. O artigo se aproxima desta pesquisa quanto à compreensão da impossibilidade de uma política verticalizada ter controle absoluto sobre sua implantação, trazendo, assim, as traduções e interpretações que se viabilizam no processo discursivo. Segundo as autoras, com base no trabalho de Ball, as políticas são codificadas em textos e decodificadas de formas complexas, realizadas no processo de tradução.

Então, por mais que os textos e os cadernos fossem os mesmos e as formações tenham se dado de acordo com uma mesma estrutura proposta, sempre há escapes, traduções e articulações que permeiam o processo de significação. Por haver um grande número de pessoas e formações diferenciadas no Brasil inteiro, esse controle ou tentativa de padrão vai sendo minado pelas tensões na própria formação.

O artigo “Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC”, de Schneider, Grosch e Dresch (2019), problematiza a questão da formação e sua efetiva contribuição na prática pedagógica das 10 professoras alfabetizadoras pesquisadas na cidade de Lages/SC. São destacadas as dificuldades relacionadas à nova metodologia e à interdisciplinaridade na proposta do letramento adotada no PNAIC, o pouco tempo para estudo e a elaboração e aplicação dos professores em sala de aula. Além disso, o texto salienta a prática da “leitura para deleite” que, habitualmente, não era utilizada pelas professoras, mas que se tornou rotina depois da formação do PNAIC. Cabe ressaltar que algumas professoras mais familiarizadas com métodos tradicionais de alfabetização ficaram insatisfeitas com a utilização de jogos e atividades diárias na rotina, justificando que com esses atos a criança demora a se alfabetizar. Por fim, o artigo conclui que ocorreram poucas mudanças conceituais significativas nas práticas pedagógicas de grande parte dessas professoras.

No artigo “Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma revisão sistemática”, de Xavier e Bartholo (2019), as autoras apresentam os resultados de uma revisão sistemática do impacto do PNAIC com foco na formação continuada, destacando algumas dimensões do desenvolvimento de suas ações neste âmbito. Foram analisadas publicações produzidas entre 2013 e 2017, consultadas nas bases de dados:

Banco de Teses e Dissertações da CAPES [104 resultados elegíveis], o SciELO [Scientific Electronic Library Online, 6 resultados elegíveis, considerando todos os periódicos], 1 a ANPEd [Associação de Pós-Graduação em Educação, 7 resultados elegíveis, considerando todos os Grupos de Trabalho, nas edições nacionais de 2013, 2015 e 2017], 2 a revista eletrônica da Associação Brasileira de Alfabetização [ABAlf, com 4 resultados elegíveis] e a base ERIC [Institute of Education Sciences, nenhum resultado elegível]. (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 2)

O artigo apresenta a abrangência dessa formação em números fornecidos pelo Governo:

De acordo com dados do Ministério da Educação, cerca de 8 milhões de crianças, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública, seriam beneficiadas com as ações do Programa. Pelos cálculos do Governo Federal, isso significava 400 mil turmas, de 108 mil escolas de todo Brasil e um investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões. (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 4)²²

Considerando a grandeza do programa em números e investimentos financeiros, observou-se que não “foi possível identificar um esforço sistemático do governo federal ou mesmo das universidades em realizar um conjunto de estudos com desenho robusto sobre o impacto do PNAIC na alfabetização das crianças” (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 4) e, ainda na análise dos trabalhos, percebeu-se o predomínio de pesquisas de análise documental ou “estudos de casos”. Foi encontrado um trabalho sobre currículo.

Essa lacuna demonstra a relevância desta pesquisa, pois aponta uma área pouco explorada referente à análise do PNAIC: como campo curricular. Futuros programas podem se abastecer desses estudos para alinhar uma política de formação de professores e dar uma continuidade aos trabalhos já iniciados, aprimorando e buscando ferramentas que, de fato, possam impactar a formação do professor. Por conseguinte, pode ser benéfico também para a alfabetização, não o observando como algo concluído e pronto para ser aplicado, mas como rastro que vai desenvolvendo à medida que as demandas são apresentadas. É no percurso que as questões vão se desdobrando e acontecendo, assim como é no questionamento e na interação com os pares que a política vai se construindo e atendendo às necessidades emergentes da educação.

Essa era uma discussão, também, levantada pelo nosso grupo de pesquisa, a falta de

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18216. Acesso em: 18 jun. 2020

abordagem desses estudos de formação de professores alfabetizadores no campo curricular, como um movimento de homogeneização e padronização dos sentidos de se estar alfabetizado, das disputas relacionadas nos documentos e depois cobradas nas práticas pedagógicas, da formação desse professor para uma posterior proposta de alfabetização.

No artigo “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura”, de Mainardes e Alferes (2019), são pesquisados trabalhos que abordam PNAIC como política educacional (nível macro), “bem com sua recontextualização em nível meso e micro” (p. 2) e formação continuada de professores alfabetizadores. Foram analisados 64 trabalhos publicados entre 2013 a 2016, optando-se por publicações oriundas de pesquisa de campo ou análise documental, em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Plataforma Sucupira, ao Portal de Periódicos da Capes, à Scientific Electronic Library Online (SciELO) e aos sites de eventos científicos.

O PNAIC como Política Educacional representa 41% dos trabalhos realizados, chegando à conclusão de que os textos são oriundos de demandas políticas e sociais; abordam a descontinuidade da política do PNAIC, mas enaltecem a importância de um programa de formação continuada para professores alfabetizadores; ressaltam o projeto nacional de formação de professores alfabetizadores que tem a participação das instituições de nível superior; e que essas políticas são constituídas para atender a demandas governamentais momentâneas, o que atende a ações isoladas, expondo a descontinuidade das políticas educacionais.

Quanto ao PNAIC e à formação de professores, os autores abordam a questão da responsabilização dos docentes no que se refere à qualidade do ensino, o que justifica tamanho investimento em formação de professores, apontando essa medição nas avaliações de larga escala (ANSILIERO; ROSA, 2014; CABRAL, 2015; MOREIRA; SILVA, 2016; PIRES; CHNECKENBERG, 2015; SANTIAGO, 2015; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016; SILVA et al., 2016; SOUZA, 2014; SOUZA, 2015). A responsabilização do indivíduo a despeito de uma política é um conceito simplista e raso na área de educação, pois a área não consegue mensurar todo um processo em uma simples avaliação conteudista. Não levando em conta os diversos fatores que estão no entorno da educação.

Através dessa formulação, os documentos apontam para uma lógica contraditória na elaboração curricular, em que citam autonomia e participação dos professores, porém balizam isso com exames nacionais de avaliação do currículo. Logo, recomenda-se o aperfeiçoamento profissional, mas não são criadas políticas públicas que viabilizem essa formação, instituindo

uma pedagogia das competências e a epistemologia da prática, fundamentando a matriz curricular da Educação Básica. Tais contradições reduzem o papel do professor como executor do currículo que foi previamente pensado por especialistas e responsabiliza-o por fracassos ou sucessos, podendo ser recompensado ou não. Desse modo, há referência ao texto de Freitas (2012), em que a meritocracia se apresenta como solução do problema.

Nesse sentido, a formação do professor entra num viés de responsabilização, sendo o mesmo encarregado pela sua formação e autoformação, de maneira que se torna empreendedor de si mesmo. Segue-se, assim, uma racionalidade instrumental, em que a reflexão e autorreflexão formam o professor prático reflexivo.

Em um enunciado diferente, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) segue uma linha de formação mais ampla, na qual a docência é um trabalho pedagógico, social e político “compreendido como uma totalidade que requer, para isso, uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os conteúdos a serem ensinados pela escola” (ANFOPE, 2000, p. 11).

Mainardes e Alferes (2019) ainda destacam cinco textos que relacionam PNAIC e Currículo, e alguns deles são frutos da pesquisa onde o estudo que desenvolvo agora se insere.

Axer (2014) destaca que o PNAIC apresenta a ideia de alfabetização e leitura que pretende desenvolver em todo o país, por meio de direitos de aprendizagem. Frangella (2016 a; b) mostra que os direitos de aprendizagem são como eixos dos quais se desdobram os objetivos a serem alcançados pelos professores. (MAINARDES E ALFERES, 2019, p. 57)

Axer (2014), no artigo “Diálogos entre Currículo e leitura: o caso do PNAIC”, enxerga o pacto como política curricular e, numa lente diferenciada, traz uma análise do *Caderno Currículo na Alfabetização: concepções e princípios da unidade, ano 1*. Neste trabalho, verifica a perspectiva do letramento no PNAIC, porém observando uma limitação da leitura quando estabelece avaliações padronizadas, o que se afasta da própria proposta do pacto.

O artigo de Axer (2014) traz uma abordagem pós-estrutural e o currículo como produção cultural, o que me permite aproximar este estudo em desenvolvimento ao aporte teórico que a autora apresenta no texto considerando a questão do currículo e da cultura numa perspectiva discursiva. Alinho-me a essa perspectiva, portanto, entendendo também o currículo como cultura.

A autora, que afirma haver impossibilidade de uma análise fechada sobre o PNAIC, ressalta que “as defesas de currículo precisam estar profundamente interligadas com as da leitura e vice-versa” (AXER, 2014, p. 629), pois a defesa da leitura deveria ser o ponto principal desta política de formação, no caso o PNAIC.

Em outro artigo destacado por Mainardes e Alferes (2019), Frangella (2016), no artigo “Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo”, problematiza os sentidos em disputa de formação, currículo e alfabetização. Visando atingir a qualidade de educação, as políticas vão se desenhando contingencialmente e nas disputas de sentidos, como expõe em suas conclusões. Mainardes e Alferes (2019) afirmam que a maioria dos textos descreve o programa e analisa os documentos, os cadernos de formação e o ponto de vista dos professores e orientadores de estudo. Como política educacional, são poucos textos que abordam o PNAIC nessa ótica, bem como são poucos os estudos sobre antecedentes históricos do PNAIC e suas afiliações às propostas do Movimento Todos pela Educação. Em síntese, Mainardes e Alferes (2019) ressaltam aprofundamentos necessários no estudo sobre o PNAIC, que encontraram de forma rasa ou não encontraram nos trabalhos analisados, tais como:

a realização de pesquisas que envolvam a análise dos níveis macro (produção da política), meso e micro (espaços de recontextualização da política);
 a análise das consequências/efeitos do PNAIC, em relação ao trabalho docente na sala de aula, bem como a identidade dos professores alfabetizadores;
 aprofundamento das noções de “pacto”, “idade certa” e “direitos de aprendizagem” presentes no discurso e nos textos da política; e
 análise das relações do PNAIC com os modelos que enfatizam o desempenho e a política de resultados (melhoria de índices de desempenho x melhoria efetiva na aprendizagem para todos os alunos). (MAINARDES E ALFERES, 2019, p. 59)

Das questões posta por Mainardes e Alferes, o estudo desta pesquisa procura discutir a relação do trabalho docente em sala de aula e formação do professor alfabetizador.

No artigo “Formação continuada para professores do Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações”, das autoras de Aguiar, Brichi e Zapata (2017), estas trazem uma análise documental dos relatórios dos Orientadores de Estudos que atuaram no PNAIC em Santa Catarina. Assim, há o levantamento de alguns questionamentos: “como alfabetizar? Que variáveis precisam ser consideradas? Quem é a criança das escolas públicas? O que pode favorecer a formação do alfabetizador e contribuir para o processo de escolarização das crianças?” (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017, p. 201).

Nesse artigo, as autoras examinam como é feita a formação dos professores alfabetizadores através dos Orientadores de Estudo, analisando os relatórios. Para tanto, observam que a formação trabalha com cadernos do PNAIC, slides com fotos das práticas cotidianas, análise da Provinha Brasil, mensagens e vídeos para reflexão e a utilização de e-mails, blogs e rede sociais. O diário de bordo também foi citado, uma prática de um professor

escriba durante a formação para ficar registrado e dar continuidade às questões no próximo encontro. Trabalhando na formação sobre a perspectiva do letramento e na discussão sobre os Direitos De Aprendizagem em Língua Portuguesa, foi feito um paralelo com a Provinha Brasil que não estava descrito nos encaminhamentos da formação, o que evidencia como essa formação, por mais estruturada que seja, tem seus questionamentos, rupturas e bifurcamentos.

Os questionamentos presentes neste artigo são pertinentes quanto à formação, ao currículo e à alfabetização:

Que percurso já realizamos até aqui? Por onde continuar? Como assegurar o direito das crianças de aprender e o direito dos professores a uma formação continuada que lhes dê as condições de ensinar a todas as crianças? Cada professor tem sua história de formação (inicial e continuada) e cada criança tem sua história de vida (familiar, cultural), então, como entrelaçar esses seres e suas histórias no processo de ensinar e aprender? Como as teorias e reflexões que vêm se constituindo ao longo da história no campo educacional nos ajudam a ler a nós mesmos e as crianças a nossa volta? Quais políticas públicas necessitamos para concretizar a utopia de uma escola para todas as crianças e, principalmente, para aquelas que sofrem as contradições dessa sociedade desigual e tão injusta, que resistem e insistem em acreditar na escola como uma possibilidade para a vida? (AGUIAR, BRICHI; ZAPATA, 2017, p. 214-215)

As questões ainda permeiam estudos e pesquisas, sabendo que essas respostas não são fáceis, pois todo esse processo de formação e de significação terá respostas contingenciais, precárias e temporais para responder a uma demanda momentânea e que, em um tempo conseqüente, já poderá não ser tão satisfatória. É o poder de significar e hegemonizar que está em disputa nessas redes de políticas, tanto no significado da formação e alfabetização quanto no significado de currículo.

Em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, usando o vetor “PNAIC” e buscando produções referentes aos anos de 2018 a 2019 na área de concentração em Educação, são apresentadas 26 dissertações que abordam formação, direito à educação, prática docente, estudos de caso, cadernos de formação etc. Ainda sobre a pesquisa a partir do termo PNAIC, restringindo a busca a produções do Estado do Rio de Janeiro, aparecem 8 dissertações de mestrado, duas delas sendo dissertações desenvolvidas na UERJ. Quanto a teses de doutorado, aparecem três produções.

QUADRO DE PESQUISA NA CAPES “PNAIC”

| DISSERTAÇÕES DE MESTRADO | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------|------------|
| Nº | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO |
| 1 | CIRANDAS POSSÍVEIS: A FORMAÇÃO | ABREU, LUCIANA | 2017 |

| | | | |
|--------------------------|--|--|------|
| | CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO PNAIC E SUAS ESCRITAS COMPARTILHADAS | MELLO DE | |
| 2 | FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O IMPACTO DO PNAIC NO RIO DE JANEIRO' | SOUZA, TAMARA MIRANDA DE | 2016 |
| 3 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E QUALIDADE DO ENSINO: UM ESTUDO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC/NOVA IGUAÇU/RJ | SHI, LETICIA DA SILVEIRA ESPINDULA TOI | 2017 |
| 4 | As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro | ALMEIDA, MARIA ELISA VIEIRA DA CUNHA CARDOSO DE | 2016 |
| 5 | PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO' | MACIEL, MARCIA REGINA DE SANT ANA | 2017 |
| 6 | . (Des) formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização | EMILIAO, SOYMARA VIEIRA | 2016 |
| 7 | . Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização | RODRIGUES, DANIELLE GOMES | 2017 |
| 8 | ENTRE URDIDURAS E TRAMAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES | FRAMBACH, FERNANDA DE ARAUJO | 2016 |
| TESE DE DOUTURADO | | | |
| Nº | TÍTULO | AUTOR(A) | ANO |
| 1 | CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE | COSTA, KAIRA WALBIANE | 2017 |

| | | | |
|---|--|--------------------------------------|------|
| | ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO | COUTO | |
| 2 | PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA E DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO' | ALFERES, MARCIA APARECIDA | 2017 |
| 3 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | BARRETO, LUCIA CRISTINA DALAGO | 2017 |

Quadro elaborado pela autora, retirado da pesquisa bibliográfica realizada no site da CAPES

Dentre as produções serão destacadas aquelas que conversam com as propostas desta pesquisa, dinamizando os temas “professora alfabetizadora”, “formação”, “alfabetização” e “currículo”. Sendo assim, darei destaque às dissertações e teses a seguir:

Abreu (2017), em sua dissertação, focou nas contribuições e limitações do PNAIC referindo-se à formação continuada dos docentes, averiguando “as perspectivas dos docentes em relação aos espaços lugares formativos vivenciados e os princípios formativos propostos pelo PNAIC” (p. 6). Esse trabalho enfatizou o município de Duque de Caxias e as experiências vividas no programa. Foi uma pesquisa baseada em experiências vividas na sala de aula do PNAIC e em como essa troca foi interessante para o crescimento dos seus pares. Vale ressaltar, ainda, que alguns outros trabalhos também retratam os impactos da experiência no cotidiano escolar em diferentes municípios, tais como os de Shi (2017), no município de Nova Iguaçu, e Maciel (2017), no município de Belford Roxo.

Já o trabalho de Emilião (2016) reflete sobre os sentidos e significados aplicados na formação continuada do PNAIC, estudando as narrativas dos professores da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Embasado na linha nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2003), reflete sobre a potência dos encontros e das narrativas desses professores, dialogando com as experiências práticas, e entende que “existem muitos currículos em ação nas escolas” (EMILIÃO, 2016, p. 6), o que endossa o argumento deste trabalho no que se refere aos sentidos em disputa e o interesse em hegemonizá-los nessa rede de significados. Ressalta, também, a perda quando enfatiza as avaliações em larga escala.

Rodrigues (2017), em sua dissertação, investiga os significados em disputa na “construção de políticas de currículo e avaliação a partir da Avaliação Nacional da

Alfabetização (ANA)” (p.8); problematiza a centralidade que avaliação tem no processo de produção curricular a partir do diálogo entre Ball (2006), sobre o processo cíclico das políticas, e Bhabha (2013), discutindo hibridismo e negociação para observar essa rede de sentidos; e evidencia a repercussão dessa avaliação (ANA) na estruturação do processo de alfabetização, influenciando diretamente as relações do cotidiano escolar.

Na tese de doutorado de Costa (2017), buscou-se analisar os cadernos de formação do PNAIC e sua relação entre alfabetização e letramento, entendendo não haver uma dissociação entre ambos, mas discutindo que os textos dos cadernos, as experiências dos professores e as avaliações apontam uma dissociação desses processos. Embora a formação enfatize o uso social da escrita, há uma separação no ensino do sistema de escrita alfabético e os tipos de textos e gêneros textuais:

O ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos, reconhecimento de sílabas, escrita de palavras e frases e a leitura de pequenos textos são vistos como conhecimento essenciais para a aquisição da linguagem escrita. Por sua vez, as práticas de produção de textos são quase inexistentes e as poucas que se efetivam reforçam o ensino da estrutura do gênero textual. (COSTA, 2017, p. 176)

No estudo de Costa a percepção dos cadernos de formação encontra entraves entre texto e fonetização nos métodos usados o que Mortatti, também, traz em seus estudos, pode-se observar que não há um inauguração de métodos mas uma tensão entre eles, as negociações e disputas são caras para a formação do PNAIC.

A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização. (MORTATTI, 2000a, 2000b, 2004)

Apesar do discurso de alfabetizar letrando, na prática, diz MORTATTI, métodos tradicionais de alfabetização, como os sintéticos e analíticos³, são considerados e difundidos nas formações. Articulado com Mortatti, pode-se observar que essa disputa ocorre de acordo com o tempo, o espaço e as demandas que a sociedade impõe nos seus jogos de poder.

Já Alferes (2017) analisa o PNAIC nos níveis macro, meso e micro nas instâncias do Governo Federal, orientadores de estudos e professores alfabetizadores nas formações

³ Os métodos mistos envolvem a utilização conjunta, para a alfabetização, de processos característicos dos métodos de marcha analítica e dos de marcha sintética. O método “global de contos” é uma espécie de método analítico que se baseia na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pela apresentação de contos às crianças, a fim de que compreendam o sentido do todo que leem; em alguns casos, não se propõe análise das “partes” constitutivas desse todo, como sentenças, palavras, sílabas e letras. (Mortatti, 2008).⁴ Nesses, também figuram artigos sobre a formação do alfabetizador, mas não se voltam especificamente para a temática. Ver Laplage em Revista (2018), Olhares e Trilhas (2016), Linguagem, Educação e Sociedade (2020) entre outras.

continuadas e na sala de aula por professores alfabetizadores, respectivamente. Analisando os sentidos de alfabetização e letramento no curso de formação do PNAIC e na própria sala de aula, investiga o processo de recontextualização desses sentidos nas esferas macro, meso e micro. Ressalta-se que o estudo foi realizado no município de Ponta Grossa/PR.

Também foram observados dossiês temáticos sobre alfabetização⁴ publicados recentemente em revistas da área. Especificamente, sobre a formação do alfabetizador, há o dossiê publicado na revista *Práxis Educativa*, “Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores (2016)”, que contém onze artigos relacionado ao tema, sendo seis a respeito da formação do professor alfabetizador através do PNAIC.

Diante dos desafios da alfabetização, no Brasil, que perpassam por fatores sociais, históricos, escolar e de formação, esse dossiê reúne trabalhos sobre a formação do professor alfabetizador por entender a necessidade da discussão e efetivação dessas políticas públicas no contexto escolar, possibilitando reflexões de diferentes pesquisadores e perspectivas teórico-conceituais, o que enriquece o campo de discussão sobre o tema.

São onze artigos, uma resenha e um resumo de dissertação em torno do tema “formação de professores alfabetizadores”. Sobre o PNAIC, os estudos tratam, através da análise dos documentos do PNAIC e outros que se relacionam, da produção de políticas e da luta por significação quanto aos direitos de aprendizagem; de como os orientadores de estudos assumem responsabilidade na formação dos professores alfabetizadores, colaborando, assim, para sua construção de conhecimento na área de alfabetização; dos desdobramentos do PNAIC na melhoria das práticas docentes em sala de aula, como também nos trabalhos externos, participação em projetos de pesquisas, eventos acadêmicos, cursos de especialização e aprovação em pós-graduação *stricto sensu*; do papel exercido pelos municípios nas políticas de formação continuada dos professores, trazendo a noção de relações intergovernamentais e mecanismos de cooperação como ferramentas teórico-centrais; da pesquisa dialógico-responsiva de investigação do processo de formação continuada, identificando a compreensão dessas professoras sobre as práticas de alfabetização.

O trabalho de dissertação de Rommy Salomão, sob o título “A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC”, é um estudo das políticas de formação de professores que traz uma análise de implantação e implementação do PNAIC, identificando os aspectos do Pró-Letramento que foram determinantes nesta ação.

Vemos, nesse dossiê, a preocupação com os sentidos de alfabetização e como as políticas de governo são fomentadas a partir dos índices de analfabetismo e da construção de sentidos a serem homogêneos. Desse modo, o levantamento bibliográfico endossa o argumento do

estudo desta dissertação sobre o PNAIC como política curricular, pois são poucos trabalhos que abordam o tema nessa perspectiva.

A escassez dos trabalhos que falam de currículo e uma análise política desses cursos de formação abrem um espaço para as pesquisas dessas formações, tanto relacionadas ao PNAIC quanto a outras formações de professores que são implementadas Brasil a fora. O rastro de estudos e pesquisas deixados por elas podem servir de indicadores para que se aprimorem os cursos de formações de professores alfabetizadores. A formação em rede constitutiva do PNAIC, mesmo estruturando a prática alfabetizadora, deixa brechas para escapes que interpretam e traduzem esses documentos.

É nessa vertente que este trabalho se mobiliza na autoria e autonomia do processo de aprendizagem que o professor alfabetizador tem em sua sala de aula e da impossibilidade de controle sobre isso.

PNAIC: o rastro de um pacto

Em 5 de julho de 2012, o governo federal lança a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada em Diário Oficial da União-DOU de 05/07/2012 (nº 129, seção 1, p. 22), que institui o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), firmando o compromisso desse pacto entre Federação, Estados e Municípios para alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, compromisso este já firmado na implementação de planos e metas do Todos pela Educação.

Para verificação dessa alfabetização, foi criado o exame periódico específico para verificar a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, aplicado aos alunos de 3º ano do ensino fundamental pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tal exame foi chamado de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Esse Pacto foi firmado com os entes federados e obteve uma participação peculiar nas suas formações. Universidades federais, nos diversos estados, inseriram-se como integrante e estruturante da formação continuada de professores alfabetizadores, abrangendo ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas para contribuir com a garantia dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento na alfabetização e no letramento, que seriam aferidos através das avaliações externas anuais.

Através do artigo 5º deste decreto são elencados os objetivos do pacto: 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, 2012, p. 1)

Para o alcance desses objetivos, segundo o documento oficial, o programa organiza-se em diferentes eixos de trabalho. São eles: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos de literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão; controle e mobilização social.

O PNAIC foi lançado em 2012 e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013 foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, 311.916 profissionais, e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017).

As universidades selecionam e preparam seu grupo de formadores, que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

A organização da formação de professores foi sendo alterada ao longo dos anos de execução, na esteira das reconfigurações do programa. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Já em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática.

Em 2015, foram implantadas as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional. Essa formação foi conduzida por orientadores de estudo com 100 horas, professores pertencentes ao quadro

das redes de ensino com 80 horas; aos coordenadores locais, foi ministrada a formação com duração de 32 horas, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integram o programa, com participações em seminários. Em 2016, foram realizadas formações presenciais e webconferências e minicursos online com carga horária de 100 horas, feitas em serviço, o que mudou muito a configuração inicial do Pacto que fazia as formações fora do horário de serviço.

QUADRO DE CARGA HORÁRIA- Orientadores e Professores do PNAIC

| ANO | ORIENTADORES DE ESTUDO | PROFESSORES ALFABETIZADORES |
|------|------------------------|-----------------------------|
| 2013 | 200 horas | 120 horas |
| 2014 | 200 horas | 160 horas |
| 2015 | 100 horas | 80 horas |
| 2016 | 100 horas | 100 horas |
| 2017 | 100 horas | 100 horas |
| 2018 | * | * |
| 2019 | 100 horas | 120 horas |

NOTA: * No ano 2018 não há dados nos documentos oficiais do MEC
 Fonte: quadro elaborado pela autora com base no Documento Nortedor PNAIC 2017

Em 2017, foram incorporados ao PNAIC professores atuantes na Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. As bolsas para os professores foram suspensas e a dos demais colaboradores, reduzida. O programa ganhou nova roupagem, tanto nas formações quanto na estrutura do projeto. A intenção do PNAIC 2017 era dar autonomia ao professor alfabetizador para utilizar todos os recursos a fim de atingir a alfabetização dos seus alunos, independentemente dos livros e materiais escolhidos pela rede.

A partir de 2017, consideradas as experiências, os desafios remanescentes e as evidências encontradas em escolas e redes que efetivamente logram alfabetizar suas crianças, novas propostas foram discutidas entre MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017, p. 5) O documento apresenta que a principal inovação no programa em 2017 trata-se de um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulado a um modelo de fortalecimento da

capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. (Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017).

Essa abordagem mais centralizadora só reforça os argumentos das autoras AXER, FRANGELA e ROSÁRIO (2017) que possuem um olhar sobre o PNAIC como uma política curricular centralizadora que “busca por uma matriz centralizadora única e nacional, uma base curricular regulatória para todos os níveis da educação(...)”. Pode-se observar esta tentativa de regulação quando a perspectiva do programa muda sua estrutura para a formação e gestão a fim de fortalecer a capacidade insitucional.

Nesse ano de 2017, o PNAIC se articula com o Programa Novo Mais Educação, disponibilizando materiais online para apoio às escolas, além dos professores da Educação Infantil, valorizando o protagonismo dos “bons educadores”, que podem partilhar suas experiências. Naquele ano, o professor alfabetizador não recebeu bolsa e sua capacitação foi articulada com o município para ser dentro do horário de trabalho, diferentemente dos anos anteriores, quando as formações eram realizadas aos sábados. Também houve a orientação para a utilização dos cadernos de formação de 2015, já que em 2017 não houve material impresso. O documento orientador cita outros materiais já disponíveis para a sua formação:

Há, ainda, diversos outros materiais que podem potencializar a formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Alfalettrar/Cenpec, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo. (Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017, p. 19)

O PNAIC foi se reconfigurando e se reestruturando para que a formação de professores acontecesse, um esforço das universidades federais e dos municípios para que o programa conseguisse atingir um número significativo de formadores. Com uma verba menor e sem distribuição de materiais, as webconferências e os blogs foram ferramentas utilizadas para troca de experiências e mudança na configuração dos cursos

No PNAIC, os sentidos de alfabetização são produzidos através da ótica sócio-interacionista e construtivista, o que pode ser observado nos cadernos de formação, nas práticas pedagógicas apontadas, nos autores citados em suas bibliografias, nos cursos de formação de professores. Isso também é indicado nos estudos de Alferes e Mainardes (2019), que fizeram uma revisão literária dos estudos acadêmicos sobre o PNAIC:

Sobre as perspectivas teóricas presentes nos cadernos de formação do PNAIC, Souza (2014) identifica o construtivismo e o sociointeracionismo. Souza, J. (2015) afirma que os cadernos são pautados na concepção sociointeracionista de ensino, que contemplam características gerais do ensino da oralidade e que a leitura ainda prevalece nas atividades de formação dos professores. Melo (2015) afirma que há uma aglutinação de diferentes perspectivas teóricas (método fônico, letramento, construtivismo e sociointeracionismo). (2019, p. 9)

O documento do ano de 2017 foi balizador para o ano de 2018, dando continuidade às formações e endossando as modificações ocorridas. As formações aconteciam dentro dos centros de estudos⁴, no horário de trabalho, onde os professores alfabetizadores, professores de educação infantil e coordenadores pedagógicos realizavam suas formações com um Orientador de Estudo capacitado pela UFRJ.

Em 2018, foi instituído o Programa do Governo Federal Mais Alfabetização⁵, um esforço para fortalecer e apoiar o processo de alfabetização nas unidades escolares. O programa abrange alunos do 1º e 2º anos, com assistente de alfabetização para auxiliar o professor e ajuda financeira através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que poderá ser utilizado para aquisição de materiais, prestação de serviços e despesas com passagem do assistente.

Assim, no Rio de Janeiro, no ano de 2019, um novo documento norteador foi apresentado, citando a portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, integrando o projeto Mais Alfabetização ao PNAIC:

Considerando a proposta do Ministério da Educação expressa na Política Nacional de Alfabetização prevista na Portaria Nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento do Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa do Rio de Janeiro – composto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, se propõe a manter a parceria a partir da integração de três projetos para a melhoria da alfabetização escolar no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, continuará as atividades formativas relacionadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito do estado do Rio de Janeiro. (Documento Orientador PNAIC/RJ, 2019, p. 2)

A proposta segue no objetivo de integrar órgãos e programas para a finalidade de melhorar o índice de analfabetismo, capacitando professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, os assistentes de alfabetização do Programa Mais Alfabetização e os professores das

⁴ No ano de 2018 foram atrelados ao calendário escolar do município do Rio de Janeiro os centros de estudos parciais e integrais. No centro de estudos parciais, os alunos tinham aula na metade do turno, e a outra era dedicada à capacitação dos professores. O centro de Estudo Integral não possuía aula e dedicava-se o turno inteiro para essas capacitações, sempre com temáticas, leituras e vídeos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁵ Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, publicado em: 23/02/2018, edição 37, seção 1, p. 4-55, Órgão: Ministério Da Educação / Gabinete Do Ministro

disciplinas “Processos de Alfabetização e Letramento” e “Linguagens e Alfabetização” do Curso Normal. As formações presenciais foram realizadas dentro dos centros de estudos, no município do Rio de Janeiro, nos Seminários Regionais, nas Webconferências, no espaço virtual de aprendizagem⁶, no Grupo de trabalho (GT) “Voz Docente como Perspectiva Metodológica na Formação Continuada”, grupo criado para reflexão das práticas pedagógicas, favorecendo o diálogo entre comunidade e universidade.

A carga horária foi dividida em Apresentação de trabalhos ou Rodas de Conversa Temáticas (8 horas); Seminário Municipal (1 dia, 8 horas); Webconferências (6 web, 36 horas); Oficinas no Município (3 oficinas, 24 horas); Atividades em serviço (24 horas)⁷. Essa formação foi atrelada aos Centros de Estudos Parciais e Integrais que ocorriam no município do Rio de Janeiro, ministrado pelos coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar. Os temas e materiais eram enviados pela Secretaria de Educação via e-mail, assim como a lista de presença. As formações de Alfabetização na Coordenadoria de Educação (CRE) ministradas pela Gerência de Educação (GED) também eram computadas para carga horária do PNAIC.

Trago esse breve histórico para apresentar meu objeto de estudo: o PNAIC e a produção curricular para alfabetização. Nesse estudo, opto por um recorte nos anos de 2017, 2018 e 2019, pois nesse período o PNAIC foi reestruturado. A reestruturação do PNAIC ocorreu em âmbito nacional. No caso desta pesquisa, as análises incidiram sobre o desenvolvimento desse programa no Estado do Rio de Janeiro, que teve a Universidade Federal do Rio de Janeiro como universidade parceira, responsável pela formação de orientadores e formadores.

Observo o PNAIC como uma política de formação de professores que se move no sentido de padronizar competências e habilidades com intenção de uma “educação de qualidade”, em que o argumento mais forte é a qualificação do profissional da educação. A padronização segue como forma de aprimoramento profissional, como se fosse possível nivelar todas as experiências.

Derrida (2007) afirma que “uma experiência é uma travessia, como a palavra o indica, passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem” (p. 29). O filósofo observa essa experiência como aporia, dada a

⁶ Uma plataforma criada pela UFRJ para acesso aos materiais, vídeos e documentos do PNAIC. Acesso: <http://pnaicrio.org/>

⁷ O coordenador pedagógico registrará a carga horária das formações para os professores alfabetizadores, dos assistentes de alfabetização e dos professores do curso normal no Sistema de Monitoramento SISPnaic e de forma detalhada, relacionando com as atividades formativas, carga horária, modalidades e temáticas desenvolvidas nas formações municipais. (Documento Orientador PNAIC, 2019, p. 26-27)

impossibilidade de uma experiência plena ou conclusiva, um produto final pronto ou a certeza de atingir um objetivo. Preparados para quê? A docência como aporia é atravessada por variáveis que são impossíveis de enquadrar em algum conteúdo programático ou cronograma teórico.

É diante dessas variáveis e dessa impossibilidade de preparação plena que são abordadas soluções precárias e contingenciais, pois não se consegue tomar decisão levando em conta todas as vertentes necessárias. Isso também não quer dizer que as políticas não tenham que lançar propostas ou objetivos, mas tomá-las de forma fixada é desconsiderar a travessia, sobre a qual não há garantias precisas a respeito de onde se chegará do outro lado do rio. É nesse processo que se entende que as decisões são momentâneas, pontuais, precárias e contingenciais.

1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Escolhi fazer uso desse título pelas características e possibilidades apresentadas nos documentos curriculares que projetam o professor como sujeito ideal e detentor de um saber que o permite prever e ter ciência de tudo o que acontece a sua volta e atingir os resultados que serão obtidos e esperados. A partir dessa perspectiva, cria-se uma expectativa de que seguir uma trilha do conhecimento pode levar a uma qualidade e a um aluno ideal.

Sendo assim, este trabalho observa a desconstrução deste professor ideal e idealizado no imaginário social, uma possibilidade impossível, que parte do imaginário social criado no campo do desejo, mas que se defronta com impossibilidade da certeza e da previsão. Tal compreensão se desdobra de uma perspectiva pós-estrutural do currículo que orienta esse estudo. Neste escopo teórico, analiso o PNAIC como articulador de sentidos de formação e alfabetização. Não pretendo afirmar que é a única possibilidade de fazer a leitura desta política ou das políticas curriculares e do currículo do professor alfabetizador, mas essa perspectiva tem orientado os trabalhos no grupo de pesquisa em que me insiro e com os quais tenho dialogado.

Daí observo políticas curriculares como processos discursivos, seguindo estudos de Lopes e Macedo (2011) e Frangella (2016). A partir desse entendimento, numa leitura pós-estrutural, o currículo é uma prática discursiva, construindo a realidade, produzindo sentidos, como descrito por Lopes e Macedo (2011):

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (p. 41)

Reconheço, também, currículo “como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação” (FRANGELLA, 2016, p. 112), enfatizando então uma concepção de currículo como luta política por significação, envolvendo

diferentes discursos que criam uma trama na produção de um discurso pedagógico. No caso desse estudo, para entrar na disputa do que seja uma educação de qualidade, significa investir na formação de alfabetizadores, tornando-os “multiplicadores” de políticas curriculares, entendendo os professores como sujeitos que produzem políticas.

Nessa luta por sentidos, pode-se observar que a palavra carrega valores culturais com divergências de opiniões, que trazem as contradições da sociedade, tornando-se palco de conflitos. Por isso, as palavras mudam seus sentidos conforme as condições do meio social, e essa experiência da interação entre os indivíduos é um indicador sensível de transformação social. É diante dessa ótica de enunciação que observo os documentos curriculares, da mesma forma que Bhabha (2019) observa a cultura procurando sublinhar uma dimensão enunciativa:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão do seu referente ou objeto empírico, a enunciação tenta repetidamente reinscrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. (BHABHA, 2019, p. 248).

As políticas envolvem processos de negociação e luta entre grupos rivais em todo processo, desde a sua produção até entrarem em cena no contexto da prática.

Nesse sentido, analiso o PNAIC como política curricular que está em meio a esse processo de negociação. Acho importante trazer essas lentes com as quais observo o PNAIC. Sob o mesmo ponto de vista, as análises que eu faço do PNAIC como política curricular não são uma leitura do passado no presente, da mesma forma que se apresentou, mas uma tradução observada nas concepções de Bhabha (2013), que não é uma ação simples, passível de realização completa; ao contrário, é impossível dada a estrangeiridade da língua. A tradução não é só uma reescrita, uma leitura, uma reinterpretação, há um deslocamento de sentidos, resíduo intraduzível, e é nesse interstício que as experiências acontecem e os valores culturais são negociados.

Busco operar então na leitura do PNAIC a partir dessa compreensão. Logo, observo no programa uma tentativa de estabelecimento de um ponto de partida

fixo para a elaboração da política, como indica o documento orientador de 2017:

O fortalecimento da governança, por meio das estruturas estaduais, regionais e locais de formação e gestão, direcionadas pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, com estrutura paritária de decisão entre Undime e Estado, busca incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas cheguem à sala de aula, respeitando as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino. (BRASIL,

Essa centralidade de decisão e de fortalecimento das estruturas hierárquicas são questionadas no pós-estruturalismo, onde não há uma centralidade de poder e nem uma estrutura fixa, o poder é difuso e há negociações e tomadas de decisões o tempo todo, pois sem essa estrutura as relações de poder é que movem as decisões contingentes, precárias e temporais. Em contrapartida, há uma normativa que tenta ser fundamental e centrada, seguida e elaborada a partir de uma hierarquia que tem consigo o poder de decisão.

Esses documentos tentam sedimentar conceitos, significação e o *modus operandi* da norma, contudo, esses documentos serão lidos e traduzidos (BHABHA, 2001) no sentido de desfazer as continuidades e constâncias de uma tradição, na intertextualidade da diferença. Esse movimento de tradução não é simples, ou só uma reescrita, mas um processo complexo que se faz na diferença, na reinterpretção, interpretação em que sempre haverá o resquício intraduzível. Por isso problematizo a leitura dos documentos do PNAIC, sabendo que não haverá sentidos tomados como absolutos, mas que sua tradução exige negociação.

A tradução cultural em Bhabha (2019) não é uma simples apropriação indébita ou adaptação; trata-se de revisar o processo de seu próprio sistema de referência, suas normas e valores, e abandonar suas regras usuais e conversão naturalizada; exige uma ressignificação dos símbolos culturais tradicionais, trazendo à tona uma contradição e o confronto que acompanham qualquer ato de tradução cultural, pois negociar com as “diferenças alheias” revela o significado da precipitação e cristalização e de deficiências fundamentais do sistema.

A dívida de tradução é insolúvel, impossível e nunca reembolsável. A dívida que não pode ser reembolsada não é uma falta, mas sim uma situação caracterizada pelas condições de devolução, pois a tarefa do tradutor é devolver o que deve ser dado. Se a dívida da tradução é uma dívida insolúvel e impossível, ela também nos revela uma transferência de amor e ódio daqueles que são capazes de traduzir o texto, a língua e a escritura que são chamados a traduzir.

Através dessa ótica, os documentos lidos, questionados e traduzidos neste

trabalho nunca serão uma reescritura do texto original, mas uma leitura cheia de atravessamentos de um texto que sobrevive, mas que é por sua vez traduzível e intraduzível. Quando eu, no momento da escrita, faço essa leitura, também traduzo em outra dimensão que não a mesma da elaboração do documento; há um diferimento, uma outra leitura, um outro momento histórico, outras redes de tensões e relações de poder.

Portanto, opero com tradução no entendimento que Bhabha (2019) faz em seus estudos, relatando a complexidade e a impossibilidade de uma fidelidade desta tradução, dada a estrangeiridade da língua, à alteridade e à diferença. É nesse complexo processo que me esforço para ler os documentos do PNAIC, em que reproduzo, produzo e traduzo sentidos que não têm uma essência, mas se traduzem pela interação, pela alteridade e na diferença.

Na observação que faço dos documentos, pretendo questionar os sentidos de alfabetização. Entendo a necessidade da decisão e a responsabilidade da alfabetização; o que não podemos é dar garantias e certezas. Como afirma Lopes (2018):

Uma dada normativa tende a ser apresentada como necessária, obrigatória e universal, única resposta a um dado contexto, ao invés de ser assumida como uma dentre tantas possibilidades normativas em disputa. (p. 84)

Documentos e propostas, como o PNAIC, são apresentados como obrigatórias e necessárias, mas cada uma parte de negociações, tensões e interesses daquele momento, buscando atender às diversas pressões. Esses documentos assumem um sujeito centrado e racional que sabe o que fazer e que caminhos tomar; que, cumprindo todo aquele percurso do documento, alcançará o objetivo de alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, como descrito no Documento Orientador do PNAIC 2017:

Com isto, propõe-se que a formação continuada do PNAIC em 2017 seja realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento.

Os professores, seus formadores e gestores, tendo altas expectativas sobre as crianças e mobilizando seus conhecimentos para que elas possam progredir no domínio da língua materna e da Matemática, em uma perspectiva ampla de formação interdisciplinar e integral, ratificam seu compromisso ético-profissional de trabalhar com excelência, compreendendo a etapa de Alfabetização como fundamental para

incluir todos os brasileiros que chegam à escola em uma trajetória escolar de sucesso, em busca de novos patamares de educação ao longo da vida e exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 12)

A certeza desse sujeito é questionada na crítica à filosofia humanista do Renascimento, que acreditava no sujeito racional, autônomo e autotransparente, o eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si e sobre o mundo por meio da razão. A ideia de consciência leva à ideia de racionalidade, de controle, em que se tem garantia sobre o que vai acontecer e a possibilidade de certeza, como se o documento fosse capaz de, apenas pela normativa, alcançar esses objetivos sem levar em conta o campo político, social e histórico que é mutável a todo instante no entorno e dentro da escola. São nessas fronteiras que se esbarra com o intraduzível, o imensurável, nesse campo de enfrentamento de diferentes discursos e frutos de acordos em meio a rede de significações.

A perspectiva pós-estrutural problematiza os pressupostos universalistas da racionalidade, individualidade, autonomia e auto presença, questionando as filosofias do sujeito que não consideram as condições externas de suas próprias possibilidades. Nessa perspectiva, o indivíduo não tem controle sobre o processo de decisão, de radicalidade. Sendo este um processo de subjetivação, constitui um discurso inacabado.

A garantia manifesta-se na ordem do que se espera, mas não há garantia real de nada. Podemos citar, na perspectiva deste trabalho, a lógica de “garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento” (p. 7) – um discurso citado acima, no documento do PNAIC, que é da ordem do desejo, mas impossível de realmente garantir o que irá acontecer.

Há um questionamento das certezas onde o conhecimento e os significados são postos em discussão.

As certezas são questionadas; o conhecimento e os significados sedimentados são postos em discussão. Por isso o significante é vazio, porque pode ser preenchido por outras ideias. Essa lógica de equivalência entra numa cadeia de significação e, cada vez em que é repetida, cria um diferimento,

entrando na articulação de uma demanda diferente, num processo instável com fechamento provisório. Essa articulação é chamada de contingência.

Soma-se a isso o fato de as demandas serem aglutinadas de acordo com as necessidades ou os interesses dos grupos que não precisam ser iguais mas que tal demanda une-os de alguma forma, por um determinado período de tempo, a fim de atingir uma determinada causa. Em algum momento, fala-se dos sentidos em disputa, nos documentos curriculares, e salienta-se que esses sentidos podem ser fixados e desafixados, deslocando-se para atender a determinada demanda contingencial.

Onde há uma leitura descentrada, há anulação do centro como lugar fixo e imóvel, sendo a independência total da cadeia de significação, observando a escrita como mero suplemento da fala. Essa desconstrução “consiste em desfazer um sistema de pensamento o qual se nos revela dominante” (SKLIAR, 2008, p. 18).

Na proposição do autor, há quebra do pacto de interpretação de sentidos: esse sentido vai sendo produzido precária e contingencialmente em suas relações de poder, referente à negociação e aos jogos de interesses em disputa. Assim, faz uma diferente renovação do discurso filosófico, descentra as estruturas, valendo-se de inversão e deslocamento, trazendo uma reconfiguração, uma desconstrução, como Skliar cita Gabilondo ao discorrer sobre a desconstrução de Derrida:

(...) é um compreender como alguma coisa está construída, o que requer reconstruí-lo. Desmancha-se uma edificação (...) para fazer com que apareçam as suas estruturas, as suas nervuras ou o seu arcabouço formal mas também para mostrar a precariedade ruínosa de uma estrutura formal que nada explicava, já que não era nem um centro, nem um princípio, nem uma força, nem sequer uma lei dos acontecimentos. (GABILONDO, 2001, p. 171-172 *apud* SKLIAR, 2008, p. 22)

Desconstruindo os conceitos tradicionais de signo e consciência, Derrida questiona a ideia de origem e traz a ideia de rastro, que abala a Metafísica da Presença, operando na ideia do sujeito descentrado, a presença sendo um efeito de diferenciamento, ou seja, o presente só se constitui na relação com o outro. Assim, o sujeito não consegue ser presença na escrita, na leitura, na aplicação e na tradução desses documentos; não há uma onipresença que garanta a fixidez da origem interpretativa na intenção do sujeito que elaborou o documento, pois essa relação se faz na alteridade, na relação com o outro. Lopes (2018) explicita:

Esses mesmos movimentos, ao desconstruírem teleologias e hierarquias, ao teorizarem sobre o diferir e sobre a relação com o outro, ao possibilitarem o entendimento de como lidamos não com presenças e ausências, mas com espectros do pensamento, abriu a política radicalmente para a experiência do impossível, levando a que se considere seriamente “o que acontece e as diferenças de toda ordem, a começar pelas dos contextos. (DERRIDA, 2004, p. 287 *apud* LOPES, 2018, p. 87)

A experiência do outro não pode ser prevista, muito menos medida a ponto de ter certeza de seus resultados. É por esse motivo que políticas de currículos são elaboradas na ideia do desejo, pois descrevem objetivos, metas que são incomensuráveis. Simultaneamente, as políticas de currículo não são fixas, e sim um processo de tensão e da luta pela produção de significados. Podemos observar, a partir do aporte teórico utilizado, que a política curricular não se vincula à ideia de que há uma resposta pronta, mas que, se o quiséssemos definir, seria de forma parcial, temporária e contingente, atendendo a uma determinada demanda que tem em si diversas redes e relações de poder. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 40), “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá- los.”

É a partir dessa lente que enxergo os processos discursivos acerca das políticas, do currículo e da formação de professores alfabetizadores. Entender os jogos de poder em torno da formação do professor alfabetizador para uma melhor “qualidade da alfabetização” implica observar processos de negociação contingentes.

Constant (2017, p. 10) define PNAIC como uma “política híbrida”, considerando todas as redes que nos seus entrelaçamentos desdobraram-se nessa política, o que não quer dizer que ela seja o fim ou o ponto de chegada, mas apenas o caminho em construção, pois o processo não tem término. Seguindo a sugestão da autora, observar o PNAIC como produção híbrida significa não ter como defini-lo essencialmente, uma vez que não se trata de aglutinação, mas sim de uma aproximação com ambivalência. No híbrido não há origem definida, mas rastros.

O PNAIC não teve origem em si mesmo, mas na comparação com outras políticas anteriores, trazendo suas referências e dentro da própria política. Esse “entre” é o caminho que escolho para observar a política, um lugar de construção e constante mudança, um terceiro espaço de enunciação onde, respeitando a

herança, criam-se sentidos e, a cada vez que lemos ou interpretamos, produzimos sentidos outros, dada a impossibilidade de interpretação absoluta e fidedigna desses documentos.

1.1 PNAIC a partir de 2017

O documento norteador do PNAIC 2017 vem de um contexto político conturbado, que é interessante mencionar pra compreender como este cenário afetou as políticas públicas na educação.⁸

Um dos reflexos foi o atraso para a adesão ao pacto que se deu apenas no segundo semestre de 2017, o que difere dos anos anteriores, em que essa adesão se dava no primeiro semestre e as formações também. Houve um movimento forte de resistência das universidades para conseguirem cumprir o cronograma num prazo tão curto.

Além disso, foi publicada a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que delibera sobre ações, diretrizes gerais e a ação de formação do programa que passa a incluir professores de educação infantil e aqueles que atuavam no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME)⁹.

A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. (BRASIL, 2017, p. 15)

Podemos observar nesse movimento que a implementação foi recontextualizada, reconstruindo estratégias, modificando possíveis interesses no discurso oficial e buscando agora abranger inclusive a Educação Infantil, com o

⁸ Há uma mudança de presidente através do impeachment, no final de 2016, da presidenta Dilma Rousseff, quando o vice-presidente Michael Temer ficou como interino de março de 2016 até a sua nomeação, em agosto do mesmo ano, momento em que assume a presidência da República, permanecendo no cargo até o final do mandato da chapa eleita, em 2018. Esse período político foi tensionado por várias paralizações, greves, investigações, ou seja, nele várias forças de poder atuaram, e não podemos ignorá-las, pois esse cenário influenciou mudanças referentes a políticas públicas na educação.

⁹ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 27 jun. 2021

objetivo de ter uma qualidade da Alfabetização.

Seguindo a análise do documento, podemos observar que o eixo “Gestão” retira a centralidade do Governo Federal e territorializa essa formação para os municípios e estados que aderiram, porém continua a parceria com as universidades que permaneceram no programa. Observamos essa mudança na portaria que deixou clara a centralidade na gestão:

Neste contexto, o eixo “Gestão” das ações de formação do PNAIC e PNME pauta-se pelos princípios de cooperação e territorialidade, ou seja, a organização e a gestão do programa orientam-se, a partir de 2017, pelo conceito de “território”, que corresponde à área de um município. Assim, caberá aos Coordenadores Locais, indicados pelas secretarias municipais de educação, cadastrarem os profissionais das escolas municipais e das escolas estaduais de sua localidade, ou “território”, para participarem da formação continuada. Também caberá aos Coordenadores Locais a seleção do formador local (art. 24 da Portaria nº 826/2017) que ministrará a formação continuada a todos os participantes de seu “território”, ou seja, aos profissionais vinculados à rede municipal e à rede estadual. (MEC, Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017)

Assim, passou-se a uma formatação mais municipalizada, destacando-se dos anos anteriores, quando a centralidade ficava a cargo das universidades, o que configurou um ponto diferencial nesta formação, como descrito no documento:

A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 7)

A centralidade na gestão só mostra um papel hierarquizante do documento, em que não há uma compreensão dessas políticas no entorno e dentro da escola. Essa tentativa de centralidade e unificação são maneiras de significar alfabetização e, conseqüentemente, uma disputa de sentidos para garantir ações de formação e produção curricular de acordo com o pacto. Conforme descrevem Ball, Maguire e Braun (2016):

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política na tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. (...) os outros momentos do processo de política e atuação das políticas que acontecem dentro e entorno da escola são marginalizados ou passam despercebidos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Porém, essas produções transbordam as fronteiras da própria política,

produzindo escapes a essa lógica centralizadora na qual elas se baseiam. Efetivamente a política curricular é um campo de disputas entre diferentes discursos que são produzidos, dialogando e polemizando com outros discursos existentes na sociedade e na cultura. Tais discursos são jogos, movimentos, tentativas de transformações, subversões dos sentidos, sendo a interpretação infinita.

O currículo é o movimento da linguagem e como tal implica que o currículo não nasce pronto e acabado nem remete a uma essência fundante. Põe em jogo e tensiona a ambivalência entre uma dimensão pedagógica e uma dimensão performática que problematiza sentidos tomados como absolutos e exige negociação e tradução, isso destaca a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos sujeitos que nele se articulam, exige diálogo e alteridade; assim, a elaboração curricular pode ser entendida como campo de construção da linguagem. Com Bhabha é possível compreender essa interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural. (FRANGELLA, 2016, p. 26)

Corroborando com autora e observando PNAIC por uma perspectiva discursiva, nesse movimento da linguagem o currículo será um processo constante de sentidos incompletos. É na linguagem que vai se constituindo a realidade, entendendo-a num sentido mais amplo como sistema abstrato de relações diferenciais entre várias partes. Sendo assim, as certezas são questionadas e o conhecimento e os significados sedimentados são postos em discussão. Não há significação a priori e nem fundamentos ou termo original, pois os significados vão sendo construídos socialmente, partindo de uma pessoa para outra, dentro de um espaço social de interação e em um determinado tempo histórico. Observa-se, então, que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p. 293).

É nessa troca e interação que vão surgindo os significados e sendo construído um espaço de diálogo pela diferença, em que o enunciado cria elos com outras cadeias de enunciados em um infinito encontro de visões de mundos diferentes. É no momento da enunciação que emerge o sujeito que tem esse contato entre a língua e a realidade, trazendo novos sentidos, um diferimento, uma repetição com diferença; tal repetição nunca é a mesma, porque cada repetição traz um novo sentido, sendo a significação flutuante e movediça.

Igualmente, observo esse ato enunciativo nos documentos do PNAIC, que não serão fixos e sedimentados em seus conteúdos, formações, normativas e diálogos. Toda vez que for lido, referido, estudado, até mesmo neste trabalho,

haverá um diferimento, uma nova leitura, uma nova significação. Essa “leitura” nunca será a mesma ou neutra, mas estará dentro da discursividade e do espaço social de interação, rompendo com a lógica temporal de passado e presente. Como caracterizam Axer, Frangela e Rosário (2017), “o currículo é produto de acordos feitos em meio a rede de significações”.

Como no documento orientador, descreve-se o foco do PNAIC 2017, trazendo as avaliações da ANA como parâmetro para as políticas assim confirmando as negociações e disputas que ocorreram no decorrer do processo:

O foco do PNAIC: ser alfabetizada é direito da criança.

Em 2017, ampliando a análise dos resultados da ANA 2013 e 2014, das taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, dos registros qualitativos dos professores no SisPacto, das avaliações sobre o PNAIC, e considerando os depoimentos dos professores alfabetizadores, dos formadores e dos gestores públicos nas formações já realizadas, verificou-se que é preciso manter o esforço concentrado na implementação de estratégias didático- pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2017, p. 6)

O que podemos observar nesse trecho do documento, a partir do aporte discursivo já apresentado, é que, limitando-se às experiências das formações anteriores, pretendia-se formular estratégias didático-pedagógicas com o propósito de garantir competências e habilidades baseadas no direito de estar alfabetizado. A questão de garantir o direito de estar alfabetizado é apresentada como argumento que fortalece uma lógica homogeneizante, um direito comum a todos alcançado por estratégias também comuns.

1.2 Se existe uma normativa que “ensina”, “forma”, “transmite” todo conhecimento: por que não acontece de fato? O que está errado? A normativa? O professor? Os alunos? O sistema?

É desafiador e inquietante observar o currículo como enunciação cultural, mas por outro lado elucida muitas questões que pelo senso comum ficam sem entendimento, como, por exemplo, se existe uma normativa que “ensina”, “forma”, “transmite” todo conhecimento e aborda todas as competências e habilidades para cada fase da criança e outra que, no intuito “formativo”, ensina

aos profissionais todos os caminhos para o bem “comum”, que é garantir que as crianças estarão alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental.

As políticas curriculares não são soluções em si para qualquer questão da alfabetização; são parte de conflitos e tensões que o tempo todo são postas em jogo para atender a determinada demanda contingencial e precariamente, porque não vão desempenhar um papel de totalidade em qualquer sistema educacional e de forma contingente, podendo ser reescrita ou reinventada dependendo dos interesses envolvidos e das relações que se estabelecem nesse entre-lugar ambivalente.

Tomo a política como processos discursivos – que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (BALL, 2016) e observo que não há um projeto arquitetado por um sujeito consciente que sabe onde quer chegar e todas as variáveis encontradas no processo, mas sim como uma luta de sentidos. Nessa direção questiona-se, através da ideia discursiva, a plenitude do sujeito sobre ação pedagógica intencional e progressiva dentro de uma estrutura sólida. Há garantias disso? A política pública tenta prever uma linearidade, conforme observo no documento: “O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (BRASIL, 2017, p. 11).

Parte dessa imprevisibilidade diz respeito às mudanças na estrutura do programa. Para atingir a meta, nessa nova fase do PNAIC 2017, as formações passaram a ser realizadas dentro do horário de serviço, dependendo da liberação da unidade escolar para esse professor fazer a formação, e a bolsa para o professor alfabetizador que participa do curso deixou de existir, diferentemente do PNAIC 2013, quando o curso era realizado fora do horário regular de trabalho (aos sábados, de 08:00 às 17:00), mas com remuneração (os professores recebiam uma bolsa-auxílio).

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2017, 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. (BRASIL, 2017, p. 17)

O PNAIC 2017 realizava essa formação em um turno de 08:00 às 12:00 e complementava a carga horária com webnários.

As oficinas ofertadas aos diferentes grupos de participantes terão um total mínimo de 100 horas, a serem cumpridas até dezembro de 2017. Além de oficinas presenciais, poderão compor a carga horária da formação de professores e coordenadores: (1) atividades aplicadas em sala de aula; (2) estudos de materiais on-line; (3) grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas ou conjunto de escolas; e (4) outras estratégias didáticas previamente planejadas. (BRASIL, 2017, p. 19)

As formações eram realizadas aos professores pelos orientadores de estudos, capacitados pelas universidades responsáveis por cada estado – no caso do Rio de Janeiro, era realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Isso ocorria por meio de oficinas direcionadas para a alfabetização e letramento, retomando a “consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática” (BRASIL, 2017, p. 11). Nas reflexões teóricas propostas neste estudo, observo essa dinâmica de formação como tradução, na qual cada sujeito desse processo vai inferindo, reinterpretando e traduzindo, não havendo possibilidade de fechamento completo, pois, quando determinamos que essa estratégia é contraditória, apoiamo-nos em Bhabha (2007). Desse modo, entendemos que seu significado é múltiplo e não pode impedir ou paralisar completamente outros significados; é performativo no sentido, porque este ocorre no campo da enunciação.

Diferentemente dos anos anteriores em que houve a produção de materiais específicos para o PNAIC, sob o argumento de maior autonomia na questão da formação, territorializando-a, o documento apresenta algumas possibilidades de materiais que possam ser utilizados na formação:

Há, ainda, diversos outros materiais que podem potencializar a formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Alfalettrar/Cenpec, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo¹⁰. 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. (BRASIL, 2017, p. 19)

Nota-se uma rede de produção que evidencia o enfraquecimento da

¹⁰ O documento deixa os sites como sugestão de materiais:
 Projeto Trilhas: <http://www.portaltrilhas.org.br/>
 Alfalettrar Cenpec: https://www.youtube.com/channel/UC1XdQdOr_XKEffvRL9hcPCg Árvore de Livros: <https://www.arvoredelivros.com.br/login>
 Portal Ludoeducativo: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/>

participação das universidades na formação e o papel de outros atores políticos na formulação das políticas curriculares.

Na formação devem ser considerados:
 os materiais definidos pelas redes;
 o protagonismo dos professores alfabetizadores com reconhecida experiência e resultados;
 o respeito à diversidade, às múltiplas inteligências e à autonomia dos sistemas;
 o foco nos direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo, observando-se os referenciais próprios das redes e, quando cabível, o alinhamento à proposta da BNCC;
 a seleção e a utilização de materiais disponíveis na Internet que possam contribuir para aprimorar a formação. (BRASIL, 2017, p. 16)

Para quem era da educação infantil, que não tinha material anterior, foi elaborado um material de forma digital para que pudessem realizar as formações.

De acordo com o documento:

Para coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré- escola será oferecida às redes a formação baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (BRASIL, 2017, p. 18)

Da mesma forma, o documento aponta diretrizes a serem seguidas na formação em um campo ambivalente de negociação e jogos de poder, pois a normativa não consegue atravessar a fronteira da experimentação, mas tenta, nesse campo ambivalente, gerar forças de homogeneização de sentidos, deixando claros diretrizes e pressupostos, como descreve no documento:

7.1. Diretrizes para a formação

A formação continuada no âmbito do PNAIC orienta-se pelos princípios contidos na Resolução nº 2/2015, art. 16, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que leva em conta:

os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
 a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
 o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
 o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2017, p. 15)

Entendidos como atos de poder, os discursos pedagógicos são vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, sendo a política curricular uma

prática discursiva, de poder e, também, uma prática de significação e de atribuição de sentidos que tenta governar comportamentos, identidades. Não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputam para operar a significação, neste caso, de formação do professor alfabetizador.

Assim, o PNAIC pretendia uma mudança de práticas pedagógicas do professor, pois nas formações havia sugestões de atividades para aplicação na sala de aula. Por ser formada por tal curso e por trocar informações com algumas professoras da escola em que trabalhava, percebi a inclusão de propostas sugeridas pelo curso, tais como canto para leitura, rotina de trabalho combinada com os alunos, caixa da matemática, canto da matemática, jogos e brincadeiras que eram sugeridos pelo curso para ampliação do sistema de escrita. Tais recursos eram utilizados e traduzidos em cada sala de aula e, quando havia o retorno para o curso, cada professor contava uma experiência diferente da mesma atividade. Cada turma, cada professor, cada escola, cada aluno dava um rumo diferente à mesma atividade.

Alguns professores ainda eram resistentes à implementação de jogos, hora de leitura, interpretação oral, brincadeiras matemáticas, relatando uma “perda de tempo”, o que foi desmistificado à medida que se apresentava a experiência daqueles que ousaram tentar uma proposta diferente. No curso, eram questionados os sistemas de ensino tradicionais, baseados na cópia e memorização sem contextualização, e propostas atividades interdisciplinares e contextualizadas, usando livros literários, cotidiano dos alunos, o próprio espaço escolar, jornais, revistas, televisão, internet etc.

Destaco, também, algumas temáticas propostas no caderno de estudos que orientam e norteiam as formações para o formador local, traçando objetivos e temas para as aulas formativas:

Referenciais curriculares e pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Organização do trabalho pedagógico: planejamento do espaço e do tempo diário na sala de aula; desenvolvimento de situações didáticas.

Formador Local/professores alfabetizadores (sugestões que não excluem outras propostas elaboradas pela coordenação de formação)

Objetivo

Qualificar professores alfabetizadores para planejar e executar ações pedagógicas visando ao progresso da aprendizagem de cada aluno de sua turma.

Temática de estudo

Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: a BNCC, as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização.

A criança no ciclo de alfabetização.

Interdisciplinaridade e integração dos saberes no ciclo de alfabetização.

A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos selecionados pela rede para a alfabetização.

A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Gestão escolar no ciclo de alfabetização.

As expressões estéticas e culturais no ciclo de alfabetização. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.

Ciências da natureza e ciências humanas no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2017)

Interpretando PNAIC como currículo e diante das estratégias de disseminação de práticas, de formatação de cursos e de diretrizes a serem seguidas, vemos uma regulação implícita das práticas pedagógicas, em uma dimensão pedagógica, na qual os sentidos seguem uma tradição e são tomados como absolutos, e em uma dimensão performática, que intervém na iterabilidade, no diferimento, na repetição sem ser idêntica, sempre com algo novo, deslocando e excedendo os sentidos postos na formação.

Enquanto muitas políticas “feitas” nas escolas são “escritas” pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve [...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial. (OZGA, 2000, p. 113)

Do mesmo modo, o PNAIC 2018 seguiu as orientações do ano anterior, não abriu inscrição para novos professores e manteve quem já participava. No Rio de Janeiro, foi orientado por uma circular interna que direcionou as formações dentro dos centros de estudos¹¹ que aconteciam nas escolas, sendo repassada pelos coordenadores pedagógicos com materiais que vinham das Coordenadoria Regional de Educação (CRE) por intermédio da Gerência de Educação (GED); não havia mais formações, o que acontecia era a participação nos seminários estaduais organizados pela universidade – no caso do Rio de Janeiro, a UFRJ.

4.4 - No caso de Professores Alfabetizadores, apenas os que atuam em turmas de 2º e 3º Anos e os Coordenadores Pedagógicos que atuam nas Unidades Escolares que atendem a esses anos de escolaridade poderão participar da formação. (CIRCULAR CONJUNTA E/SUBE - E/EPF Nº 01, DE 22/03/2018. PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO -

¹¹ Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, eram separados dias em que os alunos saíam mais cedo, e uma vez por bimestre não tinha aula para que os professores tivessem capacitações e planejamento na própria Unidade Escolar.

ANEXO I - ORIENTAÇÕES GERAIS)

A carga horária, em 2018, como observada na figura 1, era assim distribuída:



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

CIRCULAR CONJUNTA E/SUBE – E/EPF Nº 01, DE 22/03/2018.

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

ANEXO II**CARGA HORÁRIA**

| PNAIC ALFABETIZAÇÃO PNME | |
|----------------------------------|---|
| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
| ENCONTROS PRESENCIAIS | 16 horas (distribuídas em 4 encontros) |
| WEB CONFERÊNCIA | 24 horas (distribuídas entre visionamento e elaboração de relatório) |
| PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO | 12h |
| RELATOS DE EXPERIÊNCIAS | 16h |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | 12h |
| TOTAL DE HORAS | 80h |

Figura 1: Carga horária do PNAIC 2018, no Município do Rio de Janeiro

A cada ano que passava, o PNAIC se adaptava às demandas e à verba que possuía. Dessa forma, o ano de 2018 foi uma continuação de 2017, pois as formações foram baseadas no documento orientador de 2017.

Essa elaboração de documentos para parametrizar as formações é entendida como campo de construção da linguagem, em que os processos discursivos em disputa refletem as tensões e relações de poderes que tentam hegemonizar sentidos. Observamos o PNAIC como currículo que produz textos em uma luta contínua por fixar significações, sendo esse discurso, que é objeto da luta pelo poder de hegemonizar e controlar a enunciação, que constitui o campo em que os professores alfabetizadores são articulados.

Quando analiso o documento do PNAIC de 2019, percebo como esse processo de formação de professores e suas interações trouxeram novos sentidos atuando como processos de regulação e escapes, pois foi atribuída uma maior importância às vozes dos professores atuantes na alfabetização. Podemos observar essa transição neste trecho do documento:

No ano de 2013, a proposta de formação continuada do PNAIC previa um curso de “capacitação” com a utilização de metodologias e práticas pedagógicas articuladas com os materiais produzidos pelo Ministério de Educação (MEC). Cabe destacar que essa primeira versão se baseou no êxito do Pró-Letramento, uma proposta desenvolvida anteriormente, mas somente em alguns estados brasileiros. Neste período, percebeu-se a multiplicidade de conceitos acerca da formação continuada e alfabetização que circulavam por todo Brasil. A pluralidade de interpretações sobre a formação continuada para professores alfabetizadores pode gerar um amplo e importante debate no campo da alfabetização, mas, já da mesma forma, favorecer dúvidas em relação às práticas alfabetizadoras mais apropriadas na constituição de um aluno “leitor”, bem como indefinições para políticas locais. (BRASIL, 2019, p. 6)

São reconhecidas a “multiplicidade de conceitos” e a “pluralidade de interpretações”, o que nos leva a pensar nas tensões, pressões e negociações que aconteceram desde 2013 e todas as vozes que indicaram tais problemáticas a ponto de serem reconhecidas no documento. Nesse jogo de tradução e ambivalência, percebemos os espaços discursivos de enunciação, nos quais esses sujeitos emergiram e naquele instante tomaram a decisão de entender as diferenças que engloba os conceitos de formação continuada e de práticas alfabetizadoras.

O documento do PNAIC 2019 estabelece:

Colaborar com a formação de professores alfabetizadores, assegurando uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e da prática docente para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental, conforme Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, no qual estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância” e os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento, assegurando o desenvolvimento das diversas (BRASIL, 2019, p. 6)

No caso do Rio de Janeiro, foi citado no documento do PNAIC 2019 que não havia políticas municipais para enfatizar, problematizar e resolver o problema do analfabetismo funcional. Segundo a autora citada no próprio documento, estavam mais preocupados com métodos, técnicas e dados estatísticos do quem em resolver ou buscar soluções para a questão:

No caso do estado do Rio de Janeiro, constatou-se a ausência de políticas municipais para lidar com os significativos indicadores de analfabetismo funcional, apresentados em algumas avaliações nacionais. De acordo com Gazólis (2007), ao examinar 1.890 estudantes, este aspecto foi constatado, em especial, nas dificuldades apresentadas na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. (...) Ainda de acordo com a autora, a preocupação estava mais relacionada com debates acerca das metodologias técnicas da alfabetização e menos nas experiências pedagógicas e de aprendizagem para lidar com diferentes textos discursivos. Este aspecto não estava auxiliando os estudantes, porque estes não conseguiam avançar na trajetória escolar. (BRASIL, 2019, p. 7-8)

A partir dessa percepção, são elaborados eixos para orientar o trabalho dos formadores, buscando uma aproximação com a real situação da alfabetização e com as demandas emergentes que o próprio documento elenca:

Assim, a equipe PNAIC/UFRJ constituiu *eixos* que se mostravam fundamentais para o PNAIC: 1. a formação docente e o papel do “orientador de estudos”; 2. as concepções de linguagem, 3. a alfabetização e letramento; 4. currículo; 5. avaliação. Esses eixos contribuíram para orientar o trabalho e o planejamento, os quais favoreceram o delineamento dos *princípios da formação docente* nas cidades do Rio de Janeiro: 1. diálogo entre Universidade e Escola; 2. sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores; 3. a produção do currículo; 4. o compromisso político com a escola pública; 5. as práticas docentes como espaço de produção político- emancipatória; 6. textos culturais como recurso didático estético; e, em especial, 7. a escuta das vozes docentes, uma vez que permitem a vivência dos princípios de formação nos processos formativos. (BRASIL, 2019, p. 9-10)

Destaco esse item 7 da escuta das vozes docentes, por ter sido uma conquista que não apareceu nos documentos anteriores. Trata-se, então, de um processo discursivo do não previsto, com vozes que emergiram nos seminários, fóruns, formações onde professores se posicionaram para que documentos como esses fossem elaborados ouvindo, percebendo e dando voz a quem tenta colocá-los em ação.

O diálogo entre a Universidade e a Escola também deve ser ressaltado, já que, em formações anteriores ao PNAIC e mesmo no início deste, era unilateral – a universidade falava e os professores eram formados e (in)formados pelo conhecimento científico da mesma. Formados porque, através do curso de formação, a universidade trazia o que de mais novo estava sendo pesquisado, analisado e discutido no meio acadêmico, portanto viabilizando conhecimentos e informações relevantes inerentes à alfabetização. (In)formados, por sua vez, significa tentar fazer com que esses estudos se enquadrem em cada professor, cada escola, cada sala de aula e cada aluno. Porém, como observo pela ótica discursiva, há sempre os deslizamentos e escapes, e essas vozes foram se articulando com as

formações e desconstruindo os discursos através da diferença e da alteridade, pois esse encontro com o outro é que impulsiona uma outra interpretação da experiência. De acordo com o documento:

Estes princípios favoreceram as *categorias* de análises sobre a formação continuada considerando a In(formação) e trans(formação), sendo as mais importantes: espaço e tempo para a formação em serviço – a noção de formação continuada no contexto histórico e cultural; o ambiente de formação – nas diferentes cidades – organização dos espaços, os processos formativos, as especificidades pedagógicas e o acompanhamento da formação. (BRASIL, 2019, p. 10)

Em diálogo com Bhabha (2019), quero trazer a mímica como uma estratégia discursiva para analisar essa questão do sujeito nos documentos curriculares do PNAIC. A mímica se constrói em torno da ambivalência, produzindo outras representações de uma diferença, através dos seus deslizamentos e seus excessos; emergindo “como representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa” (BHABHA, 2019, p. 146). É esse efeito mimético que observamos nos documentos em que a estratégia discursiva produz sujeitos, neste caso “professores alfabetizadores”; que, pelo excesso de deslizamentos trazidos pela ambivalência da mímica (que é quase o mesmo, mas não exatamente), rompe com o discurso e se transforma em uma incerteza, trazendo esse sujeito com uma presença parcial incompleta.

As repetições, reafirmações e representações dos discursos do professor alfabetizador, vão tentando ser fixadas nesses próprios processos discursivos. Apesar de suas intenções e invocações, eles tentam emergir um modelo para que possa ser imitável, tornando um padrão hegemônico a ser seguido, um caminho traçado para se formar e chegar a uma “qualidade de alfabetização” padronizada a ponto de ser reproduzida. A problemática disso é que a ameaça mimética traz uma visão dupla em que revela a ambivalência do discurso e desestabiliza sua autoridade, como afirma Bhabha (2019, p. 150): “É a base da mímica, articula essas perturbações da diferença cultural, racial e histórica que ameaçam a demanda narcísica da autoridade colonial.”

Os professores alfabetizadores são como o sujeito que o curso de formação tenta representar a onisciência, aquele que sabe tudo, que tem estratégia e referencial ou sabe onde buscar todo e qualquer conhecimento. Usam a estratégia

do desejo no discurso que fazem da representação, trazendo um fetiche do ser professor e como essa camuflagem nos enreda como a expectativa do outro: “A mímica é como uma camuflagem, não uma harmonização ou repressão da diferença, mas uma forma de semelhança que difere da presença e a defende, expondo-a em parte, metonimicamente” (BHABHA, 2019, p. 152).

Como articulações contraditórias da realidade e do que se espera alcançar, os documentos continuam com o objetivo de delinear e nortear as formações, criando propostas pedagógicas para os municípios, no ano de 2019:

Assim sendo, o intuito do PNAIC no estado do Rio de Janeiro é continuar os debates para auxiliar os municípios na constituição de políticas próprias e ampliar as propostas daqueles que já iniciaram o processo. Percebe-se que, para entes federados, delinear políticas públicas de alfabetização escolar é um desafio, porque precisam lidar com as múltiplas variações e inconstâncias, tanto do desempenho dos estudantes quanto na apropriação de propostas pedagógicas para as turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Soma-se a isto as desigualdades sociais e culturais vividas por grupos populares que necessitam de melhor compreensão dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2019, p. 14)

Dessa forma, vemos nos documentos o reconhecimento das “múltiplas variações e inconstâncias” e que um só “fazer pedagógico” não garantirá o sucesso da qualidade de alfabetização. Entender que a diferença existe não só pelo olhar do outro, mas dentro dela mesma, ou seja, a diferença pela diferença, pode ser um modo desconstrutivo de análise dessas políticas, desconstruindo teleologias e hierarquias, que se constituem em uma dimensão pedagógica – que não pertence como fixação e sim como rastro – e outra performática – que vem da repetição sem ser idêntica, introduzindo algo novo, deslocando e excedendo. Nessa mesma direção, salienta Bhabha (2001, p. 140): “Requer ainda um deslocamento da atenção do político como prática pedagógica, ideológica, da política como necessidade vital do cotidiano – a política como performatividade.”

Performatividade, negociações e enfrentamentos podem ser vistos nas “reivindicações” colocadas no documento de 2019, em que os professores veem a necessidade de troca, da relação com o outro, da riqueza que é a diferença e como isso amplia o debate sobre alfabetização:

Vale destacar que a “troca de experiência” também é uma reivindicação do professorado do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, pois os alfabetizadores alegam que há relativa dificuldade para consolidar práticas de partilha profissional e colaborativa com os colegas. (BRASIL, 2019, p. 15)
Neste ínterim, a proposta PNAIC 2019 foi elaborada pensando na continuidade da

participação dos professores nos debates sobre a constituição de políticas para alfabetização escolar. Dado que a inclusão destes professores com seus conhecimentos profissionais e o diálogo com os conhecimentos acadêmicos contribuem para que seja possível uma transformação no cenário pedagógico, sendo possível a integração entre diferentes instâncias educativas e pedagógicas atentas à alfabetização de crianças. Isso também pode favorecer a circularidade de informações e formações a partir de análises entre esferas públicas, criando um “laboratório de formação de professores” em que não se pressupõe o enfraquecimento das identidades de cada região e suas propostas educacionais. (BRASIL, 2019, p. 16)

Houve mudanças na dinâmica das formações, e a formação continuada do PNAIC 2019 teve as seguintes práticas formativas: Seminários Regionais – atividade descentralizada e interiorização das atividades do PNAIC no estado do Rio de Janeiro; seminário “A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro”; webconferências; Espaço Virtual de Aprendizagem (<http://pnaicrio.org/>); Grupo de trabalho (GT) – “Voz Docente como Perspectiva Metodológica na Formação Continuada”. Esses trabalhos foram instrumentos para a dinamização da prática formativa e tinham como público alvo os programas PNAIC e Mais Alfabetização e os professores das disciplinas “Processos de Alfabetização e Letramento” e “Linguagens e Alfabetização” das escolas estaduais de ensino médio do Curso Normal – Formação de Professores do estado do Rio de Janeiro.

No caso do PNAIC, a formação continuada privilegiará os professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a Portaria N° 826, de 7 de julho de 2017. Considerando o Programa Mais Alfabetização, a formação continuada será destinada para os assistentes de alfabetização. O Objetivo da proposta era garantir para todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino a compreensão sobre Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Artes. Cabe destacar que a integração dessas áreas curriculares é fundamental para que as crianças estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Assim, o documento cria um perfil do formador local com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de uma rede de formação continuada de professores alfabetizadores nos municípios. Para tanto, considera importante fortalecer a formação em serviço nos municípios e os Formadores Locais são escolhidos pelo Coordenador Local dentre candidatos que reúnam as seguintes características: ter licenciatura; ser profissional da rede pública de ensino, em especial nas funções: coordenador pedagógico, orientador educacional, orientador

pedagógico ou cargos afins; ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3 (três) anos; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação do PNAIC 2019.

Para formar esse professor alfabetizador, o documento propõe a seguinte carga horária:

7.1. Coordenadores Locais e Formador local: 120 horas

| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
|---|---------------|
| 1. Seminário descentralizado organização pela UFRJ/SEEDUC/UNDIME (1º dia de seminário regional) | 8h |
| 2. Seminários (UFRJ) “Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro” (4 seminários) | 32h |
| 3. Web conferencias (6 web) | 36h |
| 4. Desenvolvimento de Oficinas no Município ou nas Escolas Normais (3 oficinas) | 24h |
| 5. Atividades no Espaço Virtual de Aprendizagem (02h30 min por mês) | 20h |

* Oficinas: Pode se constituir em um espaço de trocas de experiências e de construção coletiva de um conhecimento em torno de tema importante para o planejamento municipal acerca da alfabetização escolar. Caracteriza-se também por uma reflexão crítica com discussão em subgrupos, nos quais os professores podem debater sobre a docência e prática pedagógica com ênfase sobre o processo de aprendizagem de

25

Figura 2: Carga horária do coordenador e formador local

E para o professor alfabetizador, a seguinte carga horária:

7.2. Professores Alfabetizadores, Assistentes de Alfabetização e Professores das disciplinas “Processos de Alfabetização e Letramento” e “Linguagens e Alfabetização” das escolas estaduais de ensino médio do Curso Normal – Formação de Professores do estado do Rio de Janeiro: 100h

| ATIVIDADES | CARGA HORÁRIA |
|---|---------------|
| 1. Apresentação de trabalhos ou Rodas de Conversa Temáticas | 8 h |
| 2. Seminário Municipal (1 dia) | 8 h |
| 3. Web-conferencias (6 web) | 36 h |
| 4. Oficinas no Município (3 oficinas) | 24 h |
| 5. Atividades em serviço | 24 h |

* Rodas de Conversa: uma alternativa para desenvolver uma metodologia dialógica e participativa para práticas formativas de professores. O desenvolvimento de uma roda pode iniciar com uma proposta de debate acerca de algumas possibilidades: uma teoria, uma matéria de jornal com posicionamentos sobre alfabetização escolar, um tema, sobre os relatos de experiências, pesquisas educacionais ou políticas públicas educacionais destinadas para alfabetização. Assim, buscava-se ouvir as vozes dos professores participantes e compreender se a formação continuada favorece possíveis transformações sobre as práticas pedagógicas diante de desafios vividos por professores e alunos.

Figura 3: Carga horária do professor alfabetizador

As atividades formativas se dividiam em modalidades presencial, nos eventos indicados pelo Comitê e espaços criados pelo município para essa “reflexão prática- teoria-prática” (BRASIL, 2019, p. 27), e a distância, através das webconferências e do espaço virtual de aprendizagem. As formações eram realizadas em serviço, sendo assim organizadas: atividades realizadas por professores nas salas de aula, tais como planejamento e desenvolvimento de formação para o aluno, tendo como foco a aprendizagem na alfabetização escolar. São elas: relatos de experiência, planejamento individual, elaboração de sequência didática, acompanhamento do processo de aprendizagem (práticas avaliativas) e atividades culturais com as crianças. Mais uma vez, ressalta-se que as atividades devem ser acompanhadas de descrições no Sistema de Monitoramento SISPnaic – Relato de Aprendizagem, uma vez que se centram no protagonismo do professor alfabetizador.

As articulações, negociações, tensões desse documento são fruto de questões emergentes na educação, como já tinha dito, não quero elencar certo/errado, isto/aquilo mas o que está entre, o processo que me interessa, esse processo discursivo de enunciação e disputa por hegemonia, entendendo que isto é comum no jogo de significação e enunciação e que a decisão é uma atitude pensada mas que não é capaz de resolver, entender, responder a todas as demandas emergentes do momento; nem de saber todos os jogos de poder que envolvem aquela decisão, mas tem que ser tomada, com responsabilidade sabendo que, talvez, no momento que foi tomada já surgiram novas contingências. É essa sensibilidade e visão discursiva que entendo neste trabalho como uma política vista como enunciação cultural que emergem sujeitos na/pela diferença.

As demandas que ocorrem no processo político de elaboração das políticas de formação, neste caso o PNAIC, já não são as mesmas do momento dos cursos, seminários e formações. Durante o processo das formações as demandas já são outras, principalmente em se tratando de um curso com uma duração tão extensa. É desse ponto de vista que dialogo com as questões discursivas de contingência e enunciação cultural, pois a todo momento há que se tomar decisões tais como: que material vou utilizar na formação? Qual perspectiva irei abordar em sala de aula? Como alfabetizar? De que forma?

São questões que estão a todo momento elucidando no pensamento e a posteriori nas atitudes dos formadores, das professoras, das universidades. Portanto essas decisões são contingenciais, precárias e discursivas.

2 A INSURGÊNCIA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

“O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.”

(Homi Bhabha)

Nesta seção, dedico-me ao diálogo com as professoras alfabetizadoras que cursaram as formações oferecidas pelo PNAIC. Suas narrativas serão trabalhadas neste texto como negociação e tradução, entendendo haver sempre um resíduo intraduzível, um deslizar de significados, e operando as falas que, por meio das entrevistas, serão produzidas pela pesquisa dada a disjunção temporal, pois a tecitura desse documento vai requerer da autora e dos discursos narrativos uma busca no passado vivido. Isso não deixa de ser experiência, mas, trazendo a fala para atualidade, há nela um diferimento, uma prática discursiva que se apresentará no movimento da linguagem em torno das questões propostas pela pesquisa, sendo, portanto, uma construção e um enfrentamento dos diferentes discursos. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 41), “a rejeição ao realismo e a aceitação do caráter discursivo da realidade impõe sentidos para termos centrais da discussão curricular.”

Nesse sentido, não opero com a fala como espelho da realidade, porque esta pode ser difusa e embaçada aos olhos de cada professora entrevistada que olhará para ela através de sua perspectiva de mundo, suas interpretações, seus anseios. A realidade não é vista aqui por uma lógica racionalista e objetiva, concordando com Lopes e Macedo (2011) no que diz respeito ao “caráter discursivo da realidade”. Questiono a ideia de verdade absoluta dos fatos, pois o que é verdade para um pode não ser para outro. A realidade e a verdade são elementos que, neste aporte discursivo, serão difusos, turvos, uma vez que não há verdades absolutas e fatos isolados. O que existe, nesse sentido, são cadeias de discursos e fatos observados de

um determinado ângulo escolhido dentre tantas outras possibilidades.

Esse sujeito que observa essa realidade, pela ótica da enunciação, emerge, na hora

da fala, com todas as relações de poder – históricas, sociais e políticas – no entorno e no momento da fala. Não há um ser consciente, focado e determinado desafiando qualquer noção de essencialização do eu consciente, o eu racional. Analiso essas falas como discursos narrativos, e não como espelho da realidade.

Orienta o desenvolvimento do trabalho uma perspectiva teórico-metodológica discursiva, que investe no diálogo entre as redes envolvidas nessa teia política. Assim, problematizo os sentidos de ser professora alfabetizadora – currículo, formação e PNAIC

–, que pretendem ser hegemônicos ora por uma força, ora por outra nesse jogo de poder e de sentidos, pois todo texto é aberto a várias traduções, ressignificando outros sentidos aos diferentes conceitos.

Opero com tradução baseada principalmente em Bhabha (2013), porque não é uma tarefa simples que possa ser realizada completamente, pois há o resquício intraduzível. A tradução não é uma transcrição do original que foi escrito, até porque, nessa linha, questionamos a ideia de origem e as fixações do discurso; opero com tradução sendo um ato de enunciação. Parte do princípio dialógico de alguém para outro alguém, é no discurso que há o contato entre a língua e o enunciado, sendo cada enunciado único e irreproduzível, pois, mesmo tendo uma tentativa de reprodução, releitura e até citação, ele será uma recriação, uma singularidade, visto que produzido por outro sujeito em outro momento.

Nesta seção, abordo tradução não com uma interpretação, mas como uma possibilidade de interpretar, reinterpretar e traduzir com diferimento as práticas adquiridas em sala de aula. Pode-se afirmar que sempre há diferimento, dada a impossibilidade de reprodução absoluta de uma fala, de uma formação ou de uma prática de sala de aula, pois a tradução é um ato de enunciação.

A partir desse entendimento, trago Bhabha (2013) para esta discussão e me filio ao que o autor diz sobre narrativas e articulação de diferentes culturas, pois estarei trabalhando com as narrativas de diferentes professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos que vão, nessas trocas, traduzindo suas práticas, passando para outras suas experiências, abordando de formas heterogêneas seu fazeres pedagógicos, baseadas em seu meio cultural.

Em “O direito de Narrar”, Bhabha (2006) comunica de forma clara o direito de ser ouvido e respeitado, que não se trata somente de contar algo, mas de

ter uma escuta e representação respeitadas pelos outros, isto é, o direito à resposta e ao fato de que sua narrativa não seja subalternizada. Em suas palavras, é “um ato de comunicação através do qual o recontar temas, histórias e registros é parte de um processo dialógico que revela

a transformação da agência humana” (BHABA, 2006, p. 155-157). Assim, no diálogo com o autor, dar voz e ouvido às mulheres que já foram silenciadas de várias formas, no caso deste estudo, trata-se do direito de contar, recontar e reformular suas práticas, entrar em diálogo com seus pares, saber que na sua sala de aula tem muito a ser dito, contado, narrado; trata-se de entender que prática e teoria estão juntas na narrativa e na experiência trazidas por essas professoras alfabetizadoras e que esse conhecimento alinhado à teoria ganha forma e fomenta questões que antes não tinham foco.

Diante de uma classe liderada pelo sexo feminino, opto por usar o termo “professora” por conta do grande número de mulheres que representam essa classe, hoje, o que não acontecia no passado, quando os homens eram a maioria na docência. Esse processo histórico foi sendo modificado e as mulheres passaram a dominar a classe das professoras alfabetizadoras. Ressalta-se, porém, que tal processo não foi rápido, nem fácil, já que de alguma forma relacionaram a alfabetização e a infância à maternidade, o que criou um vínculo afetivo além do profissional, embaçando o sentido político e reflexivo da prática pedagógica.

Uma tentativa de Paulo Freire (1993) de retomar essa questão é o livro *Professora sim, tia não*, em que propõe desmistificar essa romantização da docência, principalmente nos anos iniciais, período que, de fato, requer a afetividade, mas entendendo isso como um elemento fundamental para o aprendizado da criança, e não sendo usado politicamente para deter as reivindicações dessa classe de profissionais.

A narrativa da professora alfabetizadora é cheia de inquietudes, de tensões, de discursos que permeiam a sua prática, como, por exemplo, a demanda da secretaria, o currículo normativo “a ser cumprido”, a gestão da sala de aula, o aprendizado, a dificuldade do aluno, o método adequado, as questões sociais, emocionais, familiares e históricas trazidas pelo aluno, a relação com os colegas de trabalho, a relação com os responsáveis, com os funcionários etc.

São tensões que estão o tempo todo no cotidiano da escola, que mostram o olhar da experiência de ser responsável por uma turma e estar sob a constrição da aprovação/reprovação e que falam com intensidade sobre esse sistema. A possibilidade de um olhar “de fora” tem suas contribuições relevantes que mostram outra ótica desse mesmo espaço, levantando questões e propostas. São

esses atravessamentos dentro/fora que enriquecem os discursos produzidos na pesquisa, pois se dá pela alteridade e pela diferença.

Rejeito neste estudo enaltecer uma fala e fragilizar outra; o que proponho é a rede

de possibilidades que pode ser criada no “entre” as falas dentro/fora na diferença, num caminho complexo de atravessamentos.

2.1 “Entre” as falas dentro/fora na diferença, num caminho complexo de travessamentos

Diante disso e como forma de dar início a essa conversa, recorro a um documentário que traz a fala das professoras alfabetizadoras do PNAIC RJ¹², disponível no youtube, “Ela quer falar”. Nesse documentário, professoras alfabetizadoras dialogam sobre suas práticas e vivências através do curso de formação do PNAIC. De acordo com Rosário (2018):

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 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.” (ROSÁRIO, 2018, p. 144)

Monique Meirelles, formadora do polo de Resende, fala no vídeo: “Há uma voz ecoando!”. Os professores precisam ter voz diante das políticas curriculares e, como aponta Bhabha, “o direito de ser ouvido – de ser reconhecidos e representados” (BHABHA, 2006, p. 155).

Há uma reivindicação das professoras ao direito à narrativa curricular. É por meio das entrevistas com professoras alfabetizadoras, orientadoras de estudos e da minha experiência no PNAIC que instigo, problematizo, experimento e costuro esses discursos que nunca serão uma descoberta esperada, nem fixa ou imutável, mas que trazem questões para nossa reflexão.

Nas entrevistas observo as professoras através de suas contradições, lacunas, perspectivas a partir do borrimento das fronteiras entre discurso e

¹² Disponível em: <http://pnaicufRJ.com/>, publicado dia 03 abr. 2017

experiência que se desloca no campo híbrido, exigindo ressignificação do eu e das normalizações culturais e sociais; através, portanto, dos deslocamentos moveidões nesse “eu” flutuante em que não existe predeterminação ou resultado esperado, mas a busca por esse lugar impossível de resolução.

Observo essas falas entendendo que foram experiências vividas anteriormente e

que, nesse processo de recuperar a memória e reescrever essa história, já há outra perspectiva, pois, ao entrevistar ou recuperar a minha memória, as experiências, agora, têm outra significação.

Os discursos narrativos foram produzidos nesta pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, para as quais utilizei um roteiro como questões que me mobilizavam, como uma linha norteadora, não fixa ou linear, mas que conduziriam nossas conversas em forma de diálogo. As questões tratadas na entrevista estão no Anexo I.

Essas questões me instigaram diante da problemática de uma realidade que precisava ser observada: Que sentidos de alfabetização foram disseminados no PNAIC? Como essa formação impacta o currículo de sala de aula? Quais os conceitos trazidos pelo PNAIC para formação das professoras alfabetizadoras? Como isto chegou na escola? Eram questionamentos que pulsavam e neste trabalho recorro às entrevistas para entendê-los melhor.

As entrevistas foram realizadas com nove professoras, sendo sete alfabetizadoras que foram alunas no curso de formação do PNAIC e duas que foram orientadoras de estudos, portanto, formadoras. Todas atuam em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Desse total de 9 entrevistadas, 5 professoras que atuavam eram da mesma unidade escolar e tinham a mesma orientadora (Orientadora E.). Como o grupo era o maior da turma e composto por quatro loiras, Professora Alfabetizadora I.G., E., A.C., C, uma morena, Professora C.E.S., e, totalizando seis, eu, que também fazia parte do grupo. A orientadora nos apelidou, carinhosamente, de “Bonde¹³ das Loiras”, pois éramos muito unidas, estávamos sempre juntas. É a partir dessa brincadeira e desse laço de proximidade que vou nomeá-las no meu texto. Referindo-me à Professora I.G – Bonde das Loiras 1; Professora E. – Bonde das

¹³ A palavra “bonde” é uma gíria carioca que representa um grupo de pessoas da mesma área (território) ou com alguma característica comum

Loiras 2; Professora A.C. – Bonde das Loiras 3; Professora C.

– Bonde das Loiras 4; Professora C.E.S. – Bonde das Loiras 5 (apesar de ser morena).

As outras duas entrevistadas, Professora Alfabetizadora B. e Professora Alfabetizadora B.A.R., fizeram cursos em escolas diferentes e tiveram outras orientadoras de estudos. A orientadora A.D. fazia parte da equipe de formação de professores do PNAIC com a orientadora E., que também foram entrevistadas compondo um total de nove entrevistadas.

Essa conversa foi realizada de forma remota, através do aplicativo meet, que faz ligação de áudio e vídeo em tempo real, pois, devido às circunstâncias da pandemia da COVID-19, não foi possível ser presencial. Todas foram gravadas com a autorização das participantes, que também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo está no anexo.

A fim de associar as falas, trago à lembrança uma história contada pela orientadora E. do PNAIC, sobre um conto da Marina Colasanti, “A moça tecelã”. Tudo que tecia virava realidade, tudo que idealizava e alinhava tornava-se real. “Tear era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 2015, p. 38), e cada vez que tecia ficava feliz com seu resultado. Então, teceu uma companhia que a fez feliz por um bom tempo até descobrir o poder do tear. Em vista disso, por amor ao seu companheiro, tecia palácios e riquezas, mas percebeu estar triste, pois não parava de tecer. Em uma noite foi ao seu tear destecer tudo que fez: “Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido” (COLASANTI, 2015, p. 40).

Como essa moça tecelã, é dessa forma que vamos nos transformando, num tecer e destecer das ações pedagógicas, verdades concretas, de questões que julgávamos que eram absolutamente corretas. É através dessa lente que venho tecer as falas da produção curricular dessas professoras entrevistadas, porque, em muitas das entrevistas, elas se emocionaram, se encantaram, se entristeceram. Fala-se, então, de currículo, formação, professoras e alunos nesse entrelaçar pedagógico que não se pode segmentar ou estratificar; da imbricada rede de saberes e fazeres nessa troca, nesse interstício em que a educação acontece na/pela diferença. Como afirma Bhabha (2013), quando penso em articulação não consigo delimitar onde começa o professor e termina o aluno, mas um entrelaçar de possibilidades criados no momento da experiência da troca, dos discursos e das

narrativas.

“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear” (COLASANTI, 2015, p. 38)

Quando “acordava ainda no escuro”, sentia que o sol ia nascer e que ela poderia começar o seu trabalho de projetar e tecer para que as coisas acontecessem. Da mesma forma, algumas entrevistadas em seus relatos me disseram que a experiência da alfabetização é um “acordar no escuro”, pois elas tinham o “conhecimento” adquirido na universidade ou no ensino normal, tinham a ferramenta o “tear”, os instrumentos, se assim posso dizer, a sala de aula, o quadro, os livros e materiais, sentiam e projetavam o que aconteceria, mas não possuíam a experiência e as certezas do que daria certo ou errado, dada a impossibilidade de prever o futuro. Nessa perspectiva, concorda-se com Macedo (2018, p. 156): “A educação, ao contrário, é acontecimento, tem a ver com eventos imprevistos que ‘rompem absolutamente com a normalidade constituída.’ E ela só acontece acolhendo ‘o monstro que chega’.”

Ao trabalhar com essa lógica do acontecimento, entendendo que o futuro é incerto, esta pesquisa interpela a escola e o fazer docente como uma prática discursiva que opera no tempo-espaço do agora, sem garantias e certezas. Nessa investigação não há certo/errado, e sim discursos vividos outrora, narrativas e fazeres docentes que experimentam ou experimentaram a trajetória alfabetizadora.

Nesse sentido, a insegurança, o medo e a incerteza são inerentes ao ser humano nesse processo de educar, no qual ecoam muitas falas, certezas, métodos e vozes que querem saber, que buscam o não dito, o incalculável, o subjetivo. Afinal, educar e ensinar vai muito além de métodos e fórmulas, são discursos e práticas que vão se construindo com o grupo, assim como aponta nossas entrevistadas:

No início de 2003, quando eu entrei no município, eu estava vindo do escritório de contabilidade na empresa contábil, totalmente sem experiência, o acolhimento na escola foi um pouco conturbado pela direção da época que continua até hoje na escola. A diretora olhou para mim e falou: “Ah, você não tem muita experiência. Você está vindo de fora do município e não dá aula há muito tempo, então eu vou te colocar no 3º ano do ciclo de formação. (Professora C.E.S. – Bonde das Loiras 5)

Na alfabetização você nunca sabe tudo, você está sempre aprendendo, tudo muda, as crianças mudam, as realidades mudam. (Professora E. – Bonde das Loiras 2)

Nunca me imaginei na alfabetização. (...) E ali fui caminhando, entrando nesse universo, porque contato mesmo eu só tinha com a parte teórica na faculdade.

(Professora A.C. – Bonde das Loiras 3)

Faz-se então importante destacar a tensão que existe entre a experiência e o papel da academia. Como essas professoras, graduadas, sentem essa insegurança ao se deparar com uma turma do ciclo de alfabetização? Atenta para o fato do inesperado, do porvir, do incalculável e que de fato é assustadora, no primeiro momento, a alfabetização, pois, envolve uma série de fatores para alcançar esse aluno, e sentir esse temor e essa insegurança pode ser bom, já que é um sinal de que não aprendemos tudo, que não sedimentamos um método e que será nessa troca, nessa experimentação, nesse dia a dia que o conhecimento será tecido.

Logo, o curso de formação veio como uma ferramenta, aos olhos das professoras, para auxiliar na alfabetização. Porém, observamos o curso de formação do PNAIC como uma prática hegemônica tentando fixar sentidos de alfabetização e preparar o campo para a normatização de um currículo comum, pois, em seus cadernos de formação e nas falas dos formadores, não era aberto um leque de possibilidades de alfabetização – havia a questão do letramento e eram utilizados autores específicos no material, silenciando todas as outras possibilidades.

Importa salientar que, como outras políticas, não deram importância aos processos que são realizados nas interações dentro e no entorno da escola. Como apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”. O PNAIC, também, veio com um discurso de formação com intuito de implementação, com materiais já prontos, sugestões de atividades e, posteriormente, avaliações que mediriam o avanço dessas turmas afetadas pelo professor em formação.

Dessa forma, as políticas vão sendo configuradas em uma espécie de hierarquia e tentando ser implementadas nas escolas através de normativas, de cursos de formação. Porém, conforme Ball, Maguire e Braun (2016) salientam em sua pesquisa e o que foi observado nesta, as políticas são traduzidas em cada contexto de sala de aula no sentido de atuação, e não de implementação. Observaremos isso depois, na fala das entrevistadas.

“Linha clara para começar o dia. Delicado traço da cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava no horizonte.” (COLASANTI, 2015, p. 38)

Como a moça no tear, linha por linha, escolhendo as cores, que formas realizaria, com delicadeza e paciência vai tecendo tudo que precisa. Analogamente, na sala de aula, o professor tece, mas tem o outro que tece junto, que acrescenta, retira, transforma e constrói experiências: “Defendo que a noção de experiência – juntamente com a ideia de transação a ela associada – tenta, ao fugir da causalidade, subverter os limites impostos pelo senso comum da temporalidade continuísta” (MACEDO, 2018, p. 158).

Portanto, é no caminhar, no tecer e destecer as vivências, que vão se estruturando caminhos para uma construção de conhecimentos, tendo em vista as mutações que ocorrem nos seres humanos, nos seus entornos, as disputas por hegemonia que estão embricadas nesse contexto. A respeito de docência e de suas práticas, e contextualizando o tema deste trabalho – as políticas curriculares, as formações, as normativas –, são essas forças que querem hegemonizar sentidos e acabam produzindo discursos que permeiam a prática das professoras. Estas, no que lhe concerne, traduzem essas práticas em suas salas de aula sempre com diferimento, produzindo escapes nas relações culturais com seus pares, aos quais não há possibilidade de controle.

Principalmente no Rio de Janeiro, o PNAIC foi sendo reconfigurado, transformado por alimentar essas vozes, por ter momentos para a escuta dessas professoras. Essa voz ecoando segue como se fosse uma linha diferente nesse tear, uma linha não prevista que se fez presença através da interação, da significação e dos discursos. O tecer entre universidade e professoras alfabetizadoras foi produzindo outras ramificações nesse tapete que não estava previsto, desenhou outras formas de discursos pedagógicos que fugiam da normativa, da regulamentação e do padrão.

Desse modo, o PNAIC possibilitou uma troca entre as alfabetizadoras que enriquecia mais pela interação do que pelo conteúdo, auxiliando nesse tecer de um tapete colorido, cheio de incertezas, porém com muitas expectativas:

Eu tive que me desconstruir e aprender a trabalhar ali no município. Foi um ano sabático, depois eu fui me moldando e veio PNAIC, e eu não digo que ele foi um divisor de águas porque o que vi no PNAIC eu já conhecia, mas o PNAIC reascendeu em mim aqueles conhecimentos que eu acabei também deixando um pouquinho para trás. Então eu fui também aprendendo a colocar aquelas coisas que eu tinha lá na minha experiência com a escola particular com as que eu tinha no município e eu fui conseguindo moldar, encaixar tudo, e eu achei que foi meu

melhor ano de alfabetização. (Professora C. – Bonde das Loiras 4)

Minha coordenadora, ela foi para a sala de aula comigo e ela via que eu estava entrando em desespero porque eu não sabia fazer aquilo. Alfabetizar é muito difícil, é desafiador, é complicado. Então, a minha coordenadora (um anjo) foi para sala de aula comigo e falou: “Professora C.E.S., você vai fazer assim e é assim que tem que fazer! Você tem que partir do macro do texto porque isso tem que fazer sentido para as crianças, para você poder chamar atenção deles você vai cantar música, você vai fazer pipa dentro da sala de aula, você vai fazer receita com eles dentro da sala de aula e daí você vai partir para o micro. Ensinar é do macro para o micro, e não ao contrário”. (Professora C.E.S. – Bonde das Loiras 5)

O entendimento dessa professora era de que o PNAIC não trazia uma inovação, pois eram conhecimentos já incorporados para professora, mas uma abordagem diferenciada para pensar esse processo pedagógico, principalmente criando espaço para tal reflexão. Assim, era espaço-tempo de troca e formação que ressignificava a prática. Mas que abordagem era essa que ressignificou o que a professora já sabia?

Apesar dos formadores terem um roteiro a seguir, uma aula dividida em momentos bem específicos na estruturação no programa, há, sempre, os escapes que fogem à regra, à normativa ou à tentativa de controle. E o que acontecia nas formações eram problemáticas trazidas pelos professores, reflexões e contestações que faziam repensar a sua prática. Nesse processo discursivo, o que operava nas relações, tanto entre formadora/professora como em formadora/universidade, eram as traduções e atuações que ocorriam de forma diferente em cada instância, fugindo do padrão, da norma, da estrutura criada.

Quando a Professora C. – Bonde das Loiras 4 fala “e eu fui conseguindo moldar, encaixar tudo”, observo nessa fala uma perspectiva de tradução, pois quando ela fala em moldar é porque não conseguiria reproduzir, fielmente, o que era tratado no curso, mas trazia para sua prática elementos que achava pertinente, ressignificando no micro essa formação. Olhando por outra ótica, atento para o fato de a política influenciar e propor elementos que hegemonizam sentidos, ou seja, uma tentativa mesmo de controle, dada a impossibilidade de controlar tudo.

Um ponto que a Professora E. (bonde das Loiras 2) enfatiza é que a abordagem da orientadora produziu toda a diferença na sua prática de formação, um diálogo no qual se observa a produção de um currículo próprio, escapes que não estavam prescritos em suas normativas ou planos de estudos, conforme aponta uma professora entrevistada:

Primeiro, assim, a gente teve uma orientadora maravilhosa (Orientadora E.), sabia muito, tinha muito conteúdo para passar pra gente. Isso já foi fundamental, que a troca com ela era muito boa. Então, já valeu por conta dela. E aí, ela trouxe uma experiência muito legal, pra mim, pra prática. Às vezes, a gente aprende alguns cursos, umas coisas que a gente acha que não vai conseguir colocar em prática, umas coisas um pouco fora da casinha. E lá não, ela conseguiu trazer de uma forma que, contextualizada com a minha realidade, que é a realidade da prefeitura, do professor da prefeitura, porque a realidade do professor da prefeitura não é a mesma do professor da escola particular, é um pouco mais difícil, e por ela já ser da rede, tanto do Rio quanto de Caxias, isso facilitou muito. Então, todo o conteúdo do curso ela conseguia trazer para nossa realidade, várias dicas, várias atividades que, às vezes, não despertam quando você está fazendo um planejamento, ela dava pra gente. (Professora E.)

– Bonde das Loiras 2)

Eu gostei muito de fazer o PNAIC, ele me abriu uma clareza de ideias muito boas e principalmente por termos uma professora muito boa que foi a Orientadora E. Ela foi um marco, ficamos 3 anos fazendo o curso com ela e era a mesma turma. Ela me mostrou muita coisa que eu não tinha noção, por exemplo, aquela leitura de deleite. Ela me mostrou muita coisa e eu aprendi tanto que uso até hoje. (Professora I. – Bonde das Loiras 1)

Eu fui abençoada com o grupo excelente. É, realmente, quem foi pro PNAIC eram pessoas que estavam interessadas porque dá um certo receio. Porque a gente que está muito tempo na educação já viu muita gente entrando em cursos pelo dinheiro, era remunerado, não era muita coisa, 200 reais por professor, mas infelizmente a gente vê. E não foi isso que eu encontrei, lógico que fazia diferença, era uma ajuda, mas eu encontrei um grupo querendo saber, querendo aprender, a melhor coisa que você pode encontrar em uma turma é a vontade. (Orientadora E.)

A professora E. levanta a questão de o PNAIC ser diferente de outros cursos já realizados por ela, que não conseguia colocar algo em prática, “umas coisas fora da casinha”. Isso reflete porque os “textos de política são tipicamente escritos em relação à melhor escola de todas as escolas possíveis” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Essas políticas são pensadas para escolas idealizadas, não levam em consideração a ação política dentro e no entorno da própria comunidade escolar, dos alunos, dos professores na/com a diferença.

São questões que estão emaranhadas nessas redes de enunciações em que a performatividade atua, pois cada sujeito entra nessa rede repetindo não a mesma coisa, mas sempre com diferimento, em que cada repetição inaugura um sentido novo. Esse ciclo, que não será o mesmo, observo na fala das professoras, enquanto escrevo sobre essa política neste tempo disjuntivo que está no entre, no terceiro espaço de negociação.

Vejo que essas professoras entrevistadas operam como atores sociais da política em suas produções ao atuarem na política de formação de professores do PNAIC. Seja como orientadora ou como professora alfabetizadora, percebo esse sujeito produzindo outros sentidos para esse curso, tanto em sala de aula, com os alunos, quanto na formação com outras professoras. O caminho de operar no

agenciamento e na construção de um currículo faz parte dessa luta por significação, que coloca essas professoras também como agentes e produtoras de seu próprio currículo, dando a sua voz, a sua vez e a sua tradução para questões que a mobilizavam, como a alfabetização.

Ademais, nessa troca, nesse entre, leva-se em consideração todo seu movimento dentro/fora da escola, operando com/na diferença, que não é binária ou comparativa, mas na diferença do seu próprio mover em ressignificar a alfabetização, seu currículo de sala de aula e a maneira como essa produção chega nos alunos.

Logo, essa linha clara que chega ao tear vem como uma nova perspectiva. No PNAIC/RJ, veio como acontecimento que foi da ordem do inesperado, imprevisto. A formação deu voz a professoras, formadoras e orientadoras, rompendo com a previsibilidade e dando espaço ao inesperado. Daí surgiram várias ramificações impossíveis de serem contidas, discursos narrativos, práticas, teorias que se entrelaçaram nessa tapeçaria, formando um novo jogo de significações.

Isso ocorre devido à impossibilidade de previsão, pois as discussões, as questões e significação em cada curso de formação fazem parte de um currículo elaborado pelo formador; assim como em salas de aula, o currículo é constituído pelo professor através de suas traduções e escapes. Dessa forma, essa linha clara, essa expectativa do curso e o envolvimento de tais sujeitos ressignifica e reestabelece outros sentidos à formação, mesmo a normativa tentando estabelecer controle sobre as possibilidades de enunciar sentidos.

“Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.” (COLASANTI, 2015, p. 38)

Do mesmo modo que a moça tecelã jogava sua lançadeira em uma rotina frenética, as professoras alfabetizadoras também se veem em uma rotina na sala de aula que muitas vezes precisa da troca, do outro, do tempo livre para reflexão da sua prática, de pensar um olhar diferente para seu método, sua proposta, seu aluno.

Normatizações, decretos e legislações são formas de preencher todo o tempo da professora com regras, conteúdos, disciplinas e formações que chegam tornando a rotina dela tão assoberbada que mal consegue ter tempo para refletir,

replanejar, pois tem um tempo e um conteúdo curricular normativo para seguir. Falta, às vezes, esse espaço para pensar o fazer pedagógico, o currículo e sua prática, como a professora descreve: “Às vezes a gente liga o botãozinho e vai naquele caminho reto e esquece que naquele caminho existem outras vias que elas também precisam ser percebidas” (Professora C. – Bonde das Loiras 4). Nesse caminho automático, acabam se sentindo sozinhas, sem alguém para trocar, ter ideias, inovar. A solidão na sala de aula é empobrecedora quando partimos da perspectiva de que é na diferença que produzimos, de que é na alteridade que vão sendo produzidos significados.

A tentativa de centralização em um método ou em um currículo sem a discussão com os pares pode ser um caminho difícil, desértico, solitário e pouco produtivo, porque é necessário haver “interação e inter-relação entre 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 das cadeias” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15).

2.2 Questões relevantes

O que gostaria de trazer nessa seção é a reflexão sobre a rotina do professor que cada vez mais fica burocrática e formal, como se ele fosse só um reprodutor de conteúdo, com um currículo pronto que basta aplicar, depois demonstrar em seus relatórios e tabelas se deu certo ou justificar por que deu errado. Uma rotina cansativa na qual levanto o tear para cima e para baixo, em um movimento automático, possui pouco tempo para a reflexão do trabalho pedagógico, para olhar seu aluno.

A interação com o outro faz parte de um movimento que busca o reconhecimento de si mesmo intermediado na relação com os outros. O relato das professoras nas entrevistas colocou como ponto importante da formação os momentos de troca com suas colegas:

Eu acho que era a questão do envolvimento. Assim o PNAIC trouxe mais questões que os outros cursos não tinham trazido ainda para a gente, víamos o concreto e a realidade ali. Tipo: “O que a gente faz? Como ver os modelos de atividades tais. A gente compartilhava ideias entre nós. (Professora I. – Bonde das Loiras 1)

A cada sábado que a gente ia tinha um pessoal com um gás diferente e aí a gente tinha vontade de ir lá na sala e colocar em prática, as nossas ideias eram renovadas. Eu acho que quando a gente troca com os pares, que é o que a gente fazia muito lá, a gente é quase renovada. (Professora C. – Bonde das Loiras 4)

O relato da orientadora também fala dessa relação de troca com a universidade, que foi uma linha nova tecendo o seu fazer pedagógico:

E foi bom porque voltou aquele contato mais íntimo, porque contato meu era de seminário, de eu estar estudando sozinha ou com as amigas, mas ali na UFRJ, que estava conduzindo a relação, o elo acho que ficou mais firme, a partir daí, da formação, eles apresentaram, vamos dizer assim, os polos do Rio de Janeiro, que é muito grande. (Orientadora E.)

Observo na fala das professoras e da orientadora o currículo como movimento, partilha de sentidos, pensando no outro com alteridade porque é através dessas trocas e desse movimento que reiteramos o currículo como produção híbrida e como fluxo, pois a norma não é absoluta.

As políticas curriculares são entendidas como essa luta pela significação do currículo, lutas que assumem a heterogeneidade do social bem como o conflito e produzem sentidos do que vêm a ser no caso da formação de professores, profissionalização docente, professor docência, identidade docente, política, para nomear apenas alguns significantes que circulam nos textos curriculares investigados. (BORGES; MACEDO, 2019, p. 30)

Podemos então observar, na fala das professoras, como essa troca e essas relações são importantes para o professor como curriculista:

Eu acho que algo bom que eu trouxe foi o escutar bastante, saber ouvir; saber entender a dor do outro é muito importante para o negócio caminhar. Quem faz o PNAIC e está na gestão consegue ser uma gestão mais colaborativa, a gente consegue acertar mais e orientar melhor a equipe. O PNAIC é importante para o gestor porque o professor que fez curso e atua como gestor consegue entender o pedagógico, consegue entender a dificuldade do teu professor, você consegue ajudar. Agora na pandemia é diferente, eu digo que antes ficava melhor para você orientar. (Professora C. E.S. - Bonde das Loiras 5)

Acho que, desde a primeira aula, eu saí do primeiro encontro bem enriquecida não porque eu sabia, mas porque eu tinha um grupo que queria. E o canal de diálogo foi aberto, então quando você consegue... eu sou professora e sei o quanto é difícil se abrir para algumas pessoas; dependendo do curso que tem, é melhor você ficar quieta do que se abrir. Então foi, vi as meninas muito dispostas, no início quietas, depois começaram a perguntar e assim: “no meu aluno como faz?” (Orientadora E.)

Em uma perspectiva pragmática a questão de tentativa, acerto e erro também é uma dificuldade das professoras, porque ninguém quer ser corrigido na frente dos outros, isto é, há o medo de sua prática ser criticada. Observei muitas pessoas introduzindo outras formas de ensinar na troca, de uma forma espontânea,

em que uma sugeria para a outra: “isso deu certo na minha sala, vê se consegue fazer na sua”. Diante disso, vale destacar que algumas experimentações eram bem sucedidas e outras não, o que nos permite compreender que cada sala de aula é um universo diferente e que as professoras precisam observar, sentir, escutar seus alunos, a comunidade em que vivem e as experiências que eles trazem.

Assim, podemos perceber que a rotina da professora alfabetizadora não é tranquila e é na inquietude e na troca que são produzidas essas práticas de sala de aula, diferentemente do que lemos nas normativas que passam uma estabilidade tanto em alcançar habilidades e competências como em formar professores alfabetizadores.

Esse tempo de reflexão, de troca, em que foi possível ouvir as experiências das professoras, foi uma forma que o PNAIC/UFRJ utilizou para continuar as formações mesmo com toda a dificuldade apresentada nos anos de 2017, 2018 e 2019, já comentada anteriormente neste trabalho. A reestruturação do programa a partir de 2017 fez com que o tempo para troca fosse encurtado. Os encontros presenciais também foram afetados pelo fato de a carga horária diminuir, não ser mais aos sábados e depender da dispensa de turma para que a professora fizesse isso no seu horário de trabalho. Nesse sentido, a interação era possibilitada através de blogs que abriram espaços para as vozes das professoras.

O tempo para reflexão, produção, discussão e troca é essencial para que esse “canal de diálogo seja aberto” (Orientadora E), pois ele reverbera não só no currículo, mas também na vida, como fala a Professora C.E.S ao descrever como atua essa escuta na gestão.

Acredito que, à medida que essas professoras enunciam e se articulam com seus pares, compartilhando suas experiências dentro e fora da sala de aula, constroem uma produção política curricular em que o contexto da prática passa a ter uma ação extrapolando o espaço físico da escola, mas incide nos espaços-tempos de produção, articulando com outros contextos de produção política. Desta forma, concorda-se com Lopes e Macedo (2011):

Nesta perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta de fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta por legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura (2011, p. 92)

Através desse entendimento, quero defender a prática autoral da professora

alfabetizadora que nesta luta por significação e espaço vai articulando a sua prática, suas vivências na sala de aula, rompendo com esse modelo fixo e imobilizado. Há a busca, portanto, de trazer para seus alunos um currículo mais fluido e flexível, que os atenda com base em suas possibilidades, focando mais no aluno do que no conteúdo.

Apresento um outro olhar sobre essa companhia que chega, analisado pela ótica das políticas curriculares, das normativas já pensadas, prontas para serem colocadas em prática. Os professores, muitas vezes, não são ouvidos ou convidados a participar da elaboração das normativas; quando muito, a voz ecoa no deserto porque suas colocações não são atendidas. Então, esse currículo chega cheio de pompa e circunstância, entrando sem pedir licença – “Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida” (COLASANTI, 2015, p. 39) –, e o professor é visto como aquele que o implementará, numa lógica de reprodução, este é uma leitura que faço a partir dos documentos curriculares, porém pela ótica deste trabalho o professor traduz a política sempre com diferimento e produzindo seus escapes, um controle absoluto não é possível na perspectiva dos autores com o qual dialogamos. Junto à norma, à formação e ao material fornecido, vem a cobrança por resultados satisfatórios através de avaliações.

Quando levantamos essas questões, o olhar fica mais atento para as relações de poder que envolvem essas políticas que são construídas em meio a lutas: “A concepção de política começa a se apartar da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e a política passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236).

2.3 As Políticas em Disputa

Concordando com as autoras, essas políticas estão em disputas mesmo antes de serem escritas. Por isso, a percepção dessas relações de poder e nessa luta por hegemonia deve ser menos superficial e mais aprofundada, para problematização, questionamento e com a finalidade de entender que, de alguma forma, também estamos fazendo política, reiterando a norma ou produzindo escapes. Isso não é feito, entretanto, de uma forma absoluta ou um ou outro, mas

nos atravessamentos que nos mobilizam e nos sensibilizam.

Assim, as professoras percebem que esse parceiro (normativa) que chegou cheio de pompa não as fez feliz como imaginava, já que veio a cobrança por produtividade, por assertividade.

“E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.” (COLASANTI, 2015, p. 39)

O que, realmente, começou a me motivar, foi a Orientadora E., que era professora, porque, quando a gente está no município, a gente é muito cobrada em questão de número e de estatística de aluno com conceito I¹⁴ e muito pouca gente para te ajudar e você ter um anjo, que a gente teve na nossa vida. Ela era meu ponto de apoio, era meu porto seguro. (...) E ela me ajudava de todas as formas, com sugestões de atividades, de me encaminhar mesmo com aquelas crianças, e também me acolhendo, porque parecia que eu era incompetente, então, a motivação no primeiro ano acabou sendo ela. (Professora Alfabetizadora A. C. – Bonde das Loiras 3)

As perspectivas neoliberais sustentam discursos em torno da necessidade de novas e eficientes formas de gerenciamento das escolas, políticas de responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e a introdução nas escolas de disposições e interesses do mercado. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 239)

Articulando essas três falas, em que o esposo da tecelã descobre o poder do tear e agora só quer os resultados apresentados, enxergo o PNAIC como uma política marcada pela heterogeneidade, por conflitos e ambivalência, pois cada Estado/Município vai modificando esses discursos que circulam em um ciclo contínuo.

“Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu numa casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.” (COLASANTI, 2015, p. 40)

E quando a moça tecelã vê que tudo o que criou pode ser subvertido, questionado, retirado? Ou, simplesmente, pegar a sua lançadeira e desfazer tudo? Essa metáfora me faz pensar na professora alfabetizadora que, quando começa a problematizar sentidos que são tidos como absolutos, subverte a norma, observando de maneira crítica as relações de poder que os envolve.

Entende-se, portanto, que esse lugar de tensão não é tranquilo, nem é um lugar de consenso, mas de conflito, de disputa e que esta acontece através de um processo que não tem ponto fundamental, remetendo à impossibilidade de fixação.

¹⁴ (Insuficiente – escala de 0 a 10 está na margem de 0 a 5).

Nesse terreno volátil é onde as disputas por significações acontecem.

A professora, ao olhar por tal perspectiva, verá que essa rede de política chega a sua sala de aula atravessada por sua experiência e que ela também participa da política curricular no seu cotidiano. Por que darei esse conteúdo e não outro? Quantas possibilidades escolho? E quantas descarto? Por que usar esse método e não outro? Por que escolhi essa ferramenta dentre tantas outras? Esses movimentos de questionamento também expõem que não há respostas únicas; são decisões precárias, parciais e contingentes que podem mudar a qualquer momento, pois as tensões e disputas mudam. E são parciais porque nunca saberão todas as forças que estão embricadas nessa rede de significação. Além disso, são contingentes porque, dado o momento da decisão, da enunciação, naquele contexto há um estancamento provisório da diferença, em que as demandas são agrupadas de acordo com a necessidade ou o interesse de cada grupo.

Para acompanhar esses questionamentos, recorro à fala da Orientadora A.D.:

Nessa trajetória, nos últimos 40 anos, o que começou a me provocar e a me desafiar foi justamente compreender que todas as metodologias propostas pela escola não vão alfabetizar todo mundo, não vão alfabetizar todas as crianças, menos ainda alfabetizar na idade certa. E a proposta do PNAIC é alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. (Orientadora A.D.)

Com base nos estudos de Bhabha (2013), é possível observar nesta fala a tensão entre dimensão pedagógica e performática, problematizando a ambivalência como estratégia discursiva e remetendo à impossibilidade de uma decisão se dar por completo. Ao falar que “as metodologias propostas pela escola não vão alfabetizar todo mundo”, essa tensão se evidencia na dimensão pedagógica que se refere à tradição curricular imposta na escola com seus programas e normativas que tentam engessar o fazer pedagógico de sala de aula. Há uma tentativa de fixação de sentidos e comportamentos quando o PNAIC tenta estabelecer uma dimensão temporal de alfabetização, como a entrevistada elucida em sua última frase. Ao mesmo tempo, há uma repetição sem ser idêntica, um diferimento introduzindo sempre algo novo, deslocando e excedendo os sentidos, uma ambivalência na disputa por sentidos de estar ou não alfabetizado, do tempo que levará e do melhor método para alfabetização. Ou seja, a sua repetição na sala de aula se faz com diferimento, nunca será a mesma, já que não existe uma reprodução absoluta, mas uma

tradução.

Essa ambivalência amplia a política, tornando a questão da decisão mais complexa devido à impossibilidade de ser absoluta. Mesmo que a política curricular apresente uma decisão tomada, como alfabetizar até os 8 anos, tal decisão não é fixa, mas se manifesta em meio a lutas e disputas por significação e está aberta a traduções.

Encaro os deslizamentos desses sentidos de alfabetização e formação em uma dupla entrada nos discursos que pretendem hegemonizar sentidos, atentando que “nem um nem outro” (BHABHA, 2013, p. 56) ocupam a inscrição dupla do texto.

“Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.” (COLASANTI, 2015, p. 40).

Felizmente, essas manhãs de sol e poder escolher outra linha branca para começar é possível, também, no fazer pedagógico. Seguindo essa linha em que há tensões, pressões, mas com sistemas que não são absolutos ou fechados, não se trata de uma estrutura fixa difícil de escapar. A cada conversa observo, tanto nas entrevistas como na minha prática, que fazemos esses escapes acontecer de forma inconsciente, mas decidimos concordando com Lopes e Macedo, os escapes são sempre possíveis. Mesmo que ainda de forma inconsciente, há sempre um raio de sol ou uma linha clara para tensionar, negociar e extrapolar as políticas que se dizem absolutas e necessárias.

E como essas professoras se sentem? Como esse fazer pedagógico acontece? Cada manhã é a oportunidade de fazer algo diferente, saber que pode mudar e não tem problema com isso, pode tomar a decisão, entretanto com responsabilidade, principalmente, pelo outro. É pensar que as lutas virão e nada acontecerá facilmente, contudo, como sujeitos, ressignificaremos essas lutas e entraremos nessas disputas cada uma nas contingências, mas entendendo que somos sujeitos dentro desse discurso e que operamos para produzir sentidos. Tudo isso tendo em mente que tais sentidos são precários, parciais e se enquadram no terreno do indecidível.

Assim, podemos observar que cada professora/orientadora tem a sua perspectiva particular sobre alfabetização e sobre como o PNAIC influenciou

ou não esse fazer pedagógico:

Não sou eu que imprimo um conhecimento de determinado conceito, como se a criança fosse um vazio, como se costuma dizer, uma folha de papel em branco, mas na verdade ela pensa sobre aquilo, que ela está aprendendo, que ela pensa sobre, e este pensar sobre, ele não está desconectado dos afetos, das emoções. Eu vou pensar sobre aquilo que me afeta eu vou pensar sobre aquilo que tem sentido e significado, e que principalmente eu vou pensar sobre aquilo que me agrega valor. (Orientadora A.D.)

A consciência de que o aluno não é uma tábua rasa que vem como uma folha em branco, mas, sim, carregado de um aporte cultural que pode ser usado na sala de aula como ferramenta para alfabetização é algo muito relevante, tanto para a prática quanto para a autoria dessa produção curricular do professor alfabetizador.

O que é importante a gente compreender é que leitura e escrita se produzem na cultura, a escola, escola tradicional, ela tinha a única função de informar para a criança qual era a relação de fonema com grafema, qual é a relação da letra com o som, qual é o som que aquela letra representa de diversas formas diferentes com diversos métodos de alfabetizações diferentes. Mas, se você consegue observar todos eles, o objetivo principal dos métodos tradicionais da alfabetização é exclusivamente mostrar para a criança qual é o som de determinada letra, de determinado tipo de letra representado. E isso fazia com que as crianças não tivessem tido a proximidade de participar de vivências de práticas culturais, leitura e escrita significativas nas suas vivências culturais, ou seja, em casa, quando muito pequena com a família. Se eu estou em uma família onde os adultos usam a leitura e a escrita como instrumento de cultura, como instrumento de estar... Olha, ela vai começar a fazer muitas descobertas sobre a escrita, muito antes de estar na escola, ou muito antes de estar alfabetizado nesse sentido de ter autonomia para usar a leitura e a escrita. Mas ela está em um processo, em um processo de construção do seu conhecimento. (Orientadora A.D.)

É preciso entender esse cenário cultural e social no qual a criança possibilita pensar estratégias para a alfabetização que se afastam da fixidez de métodos. Noto nessas falas a inquietude dessas professoras alfabetizadoras, buscando um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido e tenha significado para a compreensão de que essa criança seja capaz de pensar sobre o mundo.

Gente, o vínculo afetivo que você tem na alfabetização é quando você está acolhendo estas crianças para você, e eu costumo dizer que é direcionar o olhar. Alfabetizar é direcionar o olhar. É aquilo que você sente segurança, que você passou segurança para a turma, não é você. Você passou segurança para a turma e a turma te deu aquele retorno. Assim, em torno de sentido, de respostas, os estímulos que eles tiveram, para eles estarem encaminhando de forma autônoma. Entendeu? É desse jeito. Então, assim, é uma paixão, eu gosto de ver a construção dessa criança, o crescimento, o percurso, a autonomia com que ela pode fazer, com que ela pode realizar, com que ela pode criar. Então, essa sou eu. E sempre falo essa frase de

Paulo Freire: “Eu conjugo o verbo esperarçar”. E alfabetização, eu amo. (Professora Alfabetizadora B.)

Todas essas dinâmicas e experiências que as outras colegas tinham e podíamos trocar, isso acrescentou porque a gente vê que não tem uma receita pronta e você tem que estar sempre se modificando. Igual hoje, já percebi que eu tenho que modificar alguma coisa porque o que estou fazendo não está dando certo. Então, eu tenho que sentar e modificar algo. Entendeu? (Professora I. – Bonde das Loiras 1)

Eu acho que muito pelo afeto. Ela falava muito do afeto, da autoestima e também que era importante você fazer aquela leitura de roda em que você conversa com os alunos e fica sabendo o que está acontecendo (se ele está triste ou se ele não está entendendo as aulas). Acho que isso para mim era muito bom. (Professora I. – Bonde das Loiras 1)

A forma de como a gente teria que abordar o processo de alfabetização, porque a gente vinha da cartilha, e quando Orientadora E. falou para a gente da literatura de deleite, me acendeu, me motivou a incentivar a leitura a partir do livro. Mesmo que as crianças não soubessem ler, só o contato do livro, deles inventarem uma história doída, eles acharam que estavam lendo e eles buscarem a leitura para divertimento, para prazer, sem ter que ser uma coisa obrigatória. Isso me encantou. O fato de eu ler histórias todos os dias, de cantar, fazia ginástica, os deixava falarem antes de iniciar as aulas, sentava na roda e encerrava as aulas com leitura com eles em todos os anos de ensino. E a partir disso, eu comecei a conquistar os alunos com toda essa questão lúdica, a aula ia mais tranquila e mais gostosa; quando a gente olhava, estava na hora do recreio. (Professora C.E.S. – Bonde das Loiras 5)

De acordo com o relato dos alfabetizadores, a formação proposta pelo PNAIC é considerada relevante porque, a partir da reflexão, promoveu a troca de experiências entre os professores, tornando a sala de aula mais atrativa, criativa, e fazendo a diferença. As atividades e temas desenvolvidos no curso proporcionaram aos docentes mudanças nas atitudes e práticas da sala de aula. O que foi mais ressaltado nas falas foram os espaços de atravessamentos, em que os discursos eram trocados e as práticas, ressignificadas.

Todas as entrevistadas levantaram pontos positivos do PNAIC em relação a sua prática, mas o que me chamou atenção foi a parte afetiva e a troca de experiência. O conteúdo ou o programa do curso de formação foram questões secundárias. Além disso, houve críticas a algumas questões estruturais, como o atraso da bolsa concedida às professoras, o atraso dos materiais que chegavam bem depois das formações – tanto os didáticos, trabalhados no curso, quanto os jogos e livros literários, que eram fornecidos diretamente nas escolas.

A maior impressão que fica nesta pesquisa é que o PNAIC-RJ, escapando da normativa do Governo Federal, produziu uma reação em cadeia entre formadores, professores que também traduziram essa política em cada instância, provocando um ciclo que diferimento que, ao chegar à sala de aula, já não era mais

o mesmo PNAIC prescrito nas políticas. Portanto, isso fortalece os argumentos utilizados nesta pesquisa: não há sentidos absolutos, cada escola produz suas redes de políticas singulares e há a impossibilidade de controle dos significantes dos discursos.

3 O PEDAGÓGICO E O PERFORMÁTICO ENTRE REDES E SABERES: UMA PRÁXIS NA FORMAÇÃO

Requer ainda um deslocamento da atenção do político como prática pedagógica, ideológica, da política como necessidade vital do cotidiano – a política como performatividade.

(Homi Bhabha)

Em diálogo com Bhabha (2013), entendo que as formações se constituem numa tensão entre uma dimensão pedagógica – conservação, tradição e repetição – e uma dimensão performática – reprodução com diferimento, interação, impossibilidade de repetição absoluta. Cada formador deu um sentido diferente à formação e cada professor levou para sua sala de aula não uma reprodução fiel e absoluta, mas a sua tradução, a sua interpretação e a sua aplicabilidade, dentro de uma cadeia de ambivalência que vai diferindo conforme o sujeito, o tempo, a tradução.

Nessa lógica performática da cultura, o movimento da linguagem opera nesse tempo de repetição e reprodução em que circulam sentidos ambivalentes, apontando para o que Bhabha (2013) comenta a respeito da impossibilidade de linearidade em virtude dos deslizamentos de sentidos, na qual a linguagem se constitui e nos constitui.

Diante dessa perspectiva, trago as experiências como exemplos desse diferimento, dessa ambivalência e da impossibilidade de reprodução fidedigna das atividades propostas nas formações – que admite, no entanto, a discursividade e a performance de cada cursista.

Traduzindo o PNAIC como política curricular, em uma perspectiva discursiva e pós-estrutural do currículo, toda e qualquer produção curricular será sempre um processo contínuo de sentidos incompletos. Assim, a partir das contribuições de Bhabha (2013), compreendemos currículo como enunciação cultural, linguagem, vivência e experiência do sujeito, então problematizando: como a formação operou como currículo nesta perspectiva cultural? De que forma os discursos operaram como objeto de luta pelo poder de significação, pela hegemonia e pelo controle da enunciação?

Nesta seção, faço uma narrativa autobiográfica das traduções que fiz em minha sala de aula, articulando com as entrevistas realizadas para esse trabalho. Porém, quero deixar claro que estes relatos não falam de um lugar humanista do eu consciente, centrado universal, completo e não contraditório. Abordo a perspectiva pós-estrutural, levando essa narrativa para um eu inconsciente, descentrado, precário, contingente e contraditório que problematiza essas questões tanto no passado, quando usamos essas práticas, como no presente, que, ao lembrar, refaz todo um resgate discursivo para produzir sentidos nesta escrita.

Esse processo de escrita biográfica/autobiográfica não é tarefa simples, considerando que todas as perspectivas são contingentes, historicamente situadas e discursivamente transigentes – esses sujeitos são múltiplos, incompletos e atuam na ambivalência, apresentando contradições e disjunções que circulam no “entre” biográfico e autobiográfico com seu eu performático. Nesse espaço de ambivalência, que não é lugar tranquilo mas, sim, conflituoso e tenso, para produzir uma escrita é preciso tomar decisões mesmo que inconscientes, precárias e contingentes no momento da escrita e da fala.

Trata-se de um discurso narrativo, que não nomeia a realidade, mas constrói a subjetividade individual de forma socialmente específica. O pós-estruturalismo teoriza a subjetividade como um lugar de desunião e conflito, no qual as relações de poder estão em tensão circulando pela linguagem e pela interação humana.

Essa linha de pensamento articula as ideias e com isso os professores podem questionar: contradições, lacunas, perspectivas a partir do borramento das fronteiras em um campo híbrido de multiplicidade que vai exigir ressignificação do eu e das normalizações culturais e sociais desse eu. Isso ocorre não forçando uma versão fixa, mas nos deslocamentos movediços desse eu flutuante para o qual não existe predeterminação ou resultado esperado, mas a busca por esse lugar impossível de resolução. O momento da escrita fica nesse espaço-tempo de relembrar, trazer à memória, que, depois de um tempo, recria, traduz e escreve sobre uma prática vivida outrora – e nesse momento de significação opera por discursos, contextos culturais e pelo inconsciente.

Assim, procuro compreender a produção curricular para alfabetização, posta em jogo no PNAIC, e entendendo o professor como curricularista. Nesta seção quero trazer esse movimento de produção curricular através da minha experiência

e das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Revisito-as observando as tensões, apropriações e deslizamentos na produção da prática cotidiana na alfabetização. Como cursista do PNAIC, que questões atravessaram minha prática e das entrevistadas?

3.1 - Nos rastros do Pnaic: as questões que atravessaram minha prática e das entrevistadas?

Alguns elementos foram sugeridos pelo PNAIC como instrumentos para possibilitar a alfabetização. Destaco abaixo cada elemento e como foi abordado em sala de aula, com registros e impressões minhas e das entrevistadas. Por entender que as experiências e traduções transbordam as fronteiras da própria política, observo esses discursos com deslocamento de sentidos e luta por significação.

Foram apresentados pelo curso de formação do PNAIC elementos como leitura para deleite, roda de conversa, rotina, memória do encontro anterior, tarefa de casa, trabalhos em grupos, jogos e diário de bordo¹⁵. Através desses elementos, são observadas diversas situações em que as professoras faziam dessa política uma reprodução/produção/tradução de sentidos o tempo inteiro, analisando o currículo como produção de acordos feitos em meio a essa rede de significações.

Ao interpretar PNAIC como currículo, opero com o entendimento de currículo como enunciação cultural, e não apenas como marco regulatório ou com uma formação engessada que trabalha com instrumentos de reprodução de culturas; ou seja, como uma política cultural que problematiza sentidos tomados como absolutos, exigindo sempre negociação e tradução entre os múltiplos sujeitos que se articulam e dialogam.

3.2 Leitura para deleite

A leitura para deleite diz respeito ao momento em que, por sugestão da

¹⁵ Eram práticas que permeavam a formação até 2017 início de 2018, porque no final de 2018 e 2019 o município do Rio de Janeiro incorporou essa formação aos centros de estudos que eram organizados quinzenalmente e repassados propostas já prontas vindo da coordenadoria para o coordenador pedagógico repassar.

orientadora ou das professoras alfabetizadoras, era lido um livro literário, ou um poema, ou qualquer texto para apreciação, para e pelo prazer da leitura e como sugestão para levar essa prática para sala de aula, instigando-nos pela forma como se fazia a leitura: produzindo entonações, mostrando a capa e perguntando do que achávamos se tratar o livro, fazendo a antecipação da leitura.

Em minha sala, que tinha um cantinho da leitura, antes de começar a aula havia nossa leitura para deleite, com questionamentos orais posteriores sobre quem havia ou não gostado da leitura, sempre atenta a interpretação, entonação, surpresa. Depois, cada dia um aluno sugeria a leitura e, no final da aula, quem acabava os trabalhos podia pegar os livros para ler. O que era interessante é que eles pegavam os livros já lidos por mim e recontavam para seus colegas, mesmo aqueles que ainda não estavam totalmente alfabetizados.



Figura 4: Cantinho da Leitura

É importante salientar as caixas de livros literários que chegavam nas escolas para cada turma de acordo com o ano de escolaridade, o que possibilitava essa leitura literária como um momento prazeroso. A ideia de leitura por prazer se afasta da noção de que tudo na escola tem que levar a um exercício; no caso da leitura, um desdobramento em forma de tarefa ou então relegá-la à função de preâmbulo para “conteúdos” a serem aprendidos.

Nas entrevistas, quando perguntadas sobre algo que marcou no curso de formação do PNAIC, duas professoras enfatizaram a leitura de livros literários em sala de aula, para incentivar a questão da importância e o significado social da leitura:

É, a gente fazia com as crianças as atividades e depois levava para ela. Ah, tinham várias coisas que ela passava. Eu lembro muito dos jogos porque para mim foi muito importante, a leitura de deleite, de você sentar, pegar qualquer livro e ler, e isso me marcou bastante. (Professora I – Bonde das Loiras 1)

A contação de histórias. Elas falavam muito sobre a contação de histórias. O PNAIC, uma das marcas era o texto, trabalhar sempre a partir do texto, isso era muito bom e na época eu trabalhava como professora de sala de leitura. (Professora BAR.)

Foi uma proposta que, também, me pareceu interessante, pois estava com uma turma de 2º ano que, no processo de aquisição de escrita, estava muito insegura. Então, foi por meio da leitura literária em sala de aula que comecei a trabalhar a autoestima, ressignificando para eles o papel da escola, mostrando que na sala de aula podiam e deviam errar porque estavam ali para aprender.

Nesse processo de tradução da política, as professoras alfabetizadoras foram unânimes em manifestar que o PNAIC contribuiu para a melhoria de suas práticas pedagógicas tanto no processo de leitura e escrita quanto na matemática. Esse movimento da professora curricularista que leva essa sua interpretação com diferimento para sua sala de aula traz sentido e significado para esse aluno, porque ela articula o que foi aprendido com a classe que ela tem. Assim, faz com que esse processo, que não é fácil nem tranquilo, aconteça pela alteridade e pela diferença.

3.3 Roda de conversa

Em *Como as escolas fazem políticas*, logo na apresentação, os autores descrevem uma das intenções do livro:

(...) capturar e entender o desenvolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuante da política – e, ao mesmo tempo, procuramos identificar os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros. (BALL, 2016, p. 9)

E concluem na página seguinte:

O que descobrimos foi que, em todas as nossas quatro escolas de estudo de caso, as políticas foram “personalizadas” e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas. (BALL, 2016, p. 10)

Quando trago essas duas falas dos autores para a conversa sobre política curricular, neste caso o PNAIC, quero destacar o que, com esses autores, percebi nesta pesquisa em que os espaços de conversas e trocas só garantiram que esse movimento de tradução fosse facilitado. Da maneira que estudamos a política como uma tentativa de controle, acredito que esse movimento entrou no âmbito do imprevisível, de algo que foge, escapa.

Faço essa introdução para falar da hora da conversa porque era o momento de maior troca de experiências, angústias, tensões, dúvidas em que as professoras alfabetizadoras expunham para o grupo. Nesses momentos havia uma troca significativa entre as cursistas, e na maioria das vezes era sobre aquele aluno que não “conseguia aprender”, situação em que a professora já não sabia mais o que fazer, então eram sugeridas propostas para a tentativa de alcançar esse aluno.

A troca de experiência nos encontros, não só as oficinas, estratégias, conhecer os métodos, estudar sobre os grandes alfabetizadores, como Magda Soares e tantos outros, mas a troca de experiência entre os alfabetizadores foi muito importante. O PNAIC trouxe essa oportunidade dos encontros e sempre tinha essa troca, esse bate papo do que dava certo e o que não dava, o que era difícil. Era muito bom isso! (Professora BAR.)

Pude perceber nas falas das entrevistadas que esse lugar de professora alfabetizadora é angustiante e não tem nada sedimentando ou tranquilo, que as questões que envolvem a sala de aula, método, aporte teórico para alcançar o estar ou não alfabetizado são conflitos diários e precisam ser ressignificados, inquietude que está na fala de cada uma das entrevistadas:

Por exemplo, eu estava vendo lá umas atividades antigas, muito metódica, muito sistemática e fechadinha que acho que já não cabe mais para essa realidade de agora. Entendeu? Não cabe mais, eu acho que é uma coisa bem moderna. Eles estão com o telefone e acessando a YouTube direto, então não tem como ser aquilo muito certinho porque não vai, por isso eu acho que vou ter que mudar muita coisa. (Professora I – Bonde das Loiras 1)

Aprimorar seus conhecimentos e buscar elementos novos ou ressignificar práticas já vividas é o que essas professoras almejam nos cursos de formação, como comenta a orientadora A.D.:

Bom, nos últimos anos, quando começa o PNAIC, você já tem um grupo de professores, primeiro que o professor, ele não é obrigado a fazer nada, ele vai por desejo dele. Então, quando ele busca isso, a pessoa que busca isso, ela sabe que está faltando alguma coisa, tem que estar buscando mais alguma coisa que está revendo a sua prática, ele está dizendo assim, eu posso fazer mais, eu posso fazer melhor! Eu só

preciso de mais informação. Então, essa pessoa é a pessoa que está lá, hoje com toda certeza, nesses últimos anos, diria até na última década, já é uma pessoa que não apresenta mais resistência. (Orientadora A.D)

3.4 Rotina

A rotina era um elemento para organizar a sala de aula e as atividades realizadas; por exemplo, na formação, as aulas eram organizadas por momentos: Acolhida, memória do encontro anterior, roda de leitura (leitura para deleite), sobre a tarefa de casa, tema do dia (exemplo: hipóteses de escrita), trabalho em grupo sobre o tema, apresentação do trabalho em grupo, dinâmica, tarefa de casa (que era um trabalho para aplicar na sala sobre o tema proposto para trazer para o próximo encontro); avaliação do encontro. Ou seja, era uma sequência de atividades com tempos curtos de duração para que a dinâmica

da aula ficasse interessante tanto para professores alfabetizadores quanto para os alunos em sala de aula, saindo do viés tradicional de cópia do quadro, livro didático, tabuada etc.

A proposta indicava atividades curtas de no máximo 25 minutos que trabalhasse a alfabetização com jogos e brincadeiras entre outras que exigissem mais dos alunos para que a aula tivesse mais significado para eles. Essa discussão é trabalhada no caderno de apresentação do PNAIC, falando da formação do professor alfabetizador:

Além da preocupação com o aproveitamento da carga horária, também é importante discutir que esse tempo pode ser organizado de diversas maneiras. Tradicionalmente, os diferentes componentes curriculares são tomados como critério para a divisão do tempo, mas é possível adotar outras formas de organização do trabalho pedagógico, em que as atividades escolares sejam planejadas por temáticas ou por projetos e sequências didáticas.

No caso dos projetos e das sequências, conhecimentos, habilidades e capacidades relativos a diferentes componentes curriculares são atendidos em um mesmo momento, em que uma perspectiva interdisciplinar, em que seja constituída uma lógica de trabalho para além das disciplinas. Precisamos, para tanto, fortalecer o diálogo dos conhecimentos, naquilo que é possível, com as áreas, com os componentes curriculares, com os conteúdos, com as dimensões da vida: saúde, sexualidade, vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; tecnologias e cultura. (BRASIL, 2012, p. 19)

Essa preocupação com aproveitamento do tempo e a organização do trabalho pedagógico estar envolta na busca de resultado tensiona a questão da rotina em sala de aula. Drummond (2019) problematiza essa questão do tempo:

O tempo como conhecemos, fracionado, passível de ser medido e encapsulado em uma máquina chamada relógio é uma invenção da modernidade e a escola, como instituição, aprendeu a se organizar fracionando o ensino em tempos de aula. Horários, tempos de aula, série, ano de escolaridade, matrizes e grades são terminologias que fazem alusão ao tempo escolar e que estão tão naturalizadas, por vezes criticadas, mas dificilmente são alteradas. Romper essa estrutura parece difícil. (DRUMMOND, 2019, p. 178-179)

O meu questionamento é como de um lado o PNAIC fala do lúdico, da aprendizagem da criança, que cada criança tem um tempo de aprender e de outro lado tenta fixar uma rotina para ganho de resultado? Essas tensões permitem o jogo de significações, pois em um momento enaltece uma fala e no outro, contradiz, aberturas do “entre” (BHABHA, 2013) que possibilitam uma tradução que foge ao controle da política normativa.

E foi nessa perspectiva que a orientadora traduziu a rotina na formação, uma rotina que não era fixa, mas flexível dadas as propostas de cada encontro, dependendo do tema da aula. Depois dessa rotina, era feita uma memória do encontro anterior, perguntando o que aprendemos ontem, se fizeram a atividade de casa, como foi e se sentiram dificuldade em alguma coisa. A proposta veio dos encontros de formação, pois a orientadora nos remetia ao encontro anterior e como tinha sido o dever de casa que ficava para apresentar. Nesse momento havia muita troca entre as professoras sobre o que tinha dado certo e o que não conseguiram desenvolver com a turma, quais as dificuldades e quais elementos novos adaptaram para sua sala.

Traduzi essa proposta na minha prática como possibilidade de organização e de investir num trabalho colaborativo com os alunos, de juntos organizarmos nosso dia e trocarmos ideias sobre ele.



Figura 6: Calendário



Figura 5: Rotina de atividades

Os trabalhos em grupos foram elementos primordiais para a troca de experiências, pois eram desafios e atividades práticas que poderíamos adicionar em nossa rotina de sala de aula. Esse, também, foi um elemento muito utilizado por mim, nas minhas aulas. A proposta era que cada atividade tivesse um fundamento, um objetivo e uma diversidade por pares, grupos, trios, quartetos. Então, em sala, pelo menos duas vezes por semana eu modificava o mobiliário para uma atividade diferenciada proposta, já que na maior parte da semana a turma era organizada em duplas. E nesse planejamento, os alunos sabiam exatamente a atividade que viria depois, reduzindo aquela ansiedade de saber como será a aula porque isso já era exposto para eles no momento da conversa e muitas vezes havia negociações que poderiam alterar a rotina e outras como “quem acabar todas as atividades pode pegar um livro? Ou jogo? Ou sentar na área externa para brincar?”.

3.5 Diferentes portadores de textos

As práticas e as posições são as práticas pedagógicas realizadas nas escolas e as decisões que os professores tomaram com relação a todo o processo que envolveu o ensino e a aprendizagem de seus alunos (planejamento, metodologia, avaliação). O texto do PNAIC (textos políticos e cadernos de formação) foi selecionado pelos professores, simplificado e condensado para ser colocado em prática na sua sala de aula. Além disso, cada professora reposicionou e refocalizou o texto, para que este se aproximasse mais da sua realidade, bem como não se utilizaram de algumas ideias do texto. (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 435)

Era dada também uma grande importância para os diferentes portadores de textos que seriam peças-chave para alfabetização e letramento desses alunos, pois,

ao mostrar que o mundo é feito de textos diferentes e que estes são usados no dia a dia, poderia trazer maior significado essa aquisição do sistema de escrita para eles, uma vez que são textos vistos em seu cotidiano.

Fizemos essa árvore da leitura para trabalhar alguns tipos de textos e gêneros textuais diferentes, todos que trabalhamos juntos, tanto na leitura quanto na interpretação característica dos textos, focando no uso social dessa escrita. Isso ficava exposto nesse mural e, em outro, os trabalhos dos alunos que semanalmente eram trocados para dar vez ao outro gênero trabalhado. Essa foi uma ideia que surgiu nas conversas com colegas cursistas do PNAIC que não queriam mais trabalhar com textos de cartilhas e sem uma função social.

A produção da escrita se dava de forma global do todo e com significado. Assim, faziam parte da conversa produções dos alunos em momentos diferentes que contemplavam diversos tipos de textos, como cantigas populares, história em quadrinhos, receitas, comidas que mais gostavam, elementos do cotidiano deles, a exemplo de lista de compras, entre outros. Foram nessas trocas que mudei minha concepção, pois percebi a riqueza que é o nosso mundo, e a inserção dessa perspectiva em sala de aula trouxe elementos importantes para a alfabetização e a consolidação dessa leitura e escrita para além dos muros da escola.



Figura 7: Árvore dos Gêneros Textuais

Os trabalhos realizados estão aqui apresentados porque tais atravessamentos permeiam esta dissertação, fazendo parte desse “entre” que não tem como separar dentro/fora, mas expõem as fronteiras borradas da professora, que são faces ou lados da mesma moeda. É a partir desses interstícios que problematizo, debato, conflituo e vou me constituindo como uma entusiasta da escola pública, do ensino colaborativo, das trocas e do aprendizado em conjunto.

Seguem alguns exemplos de trabalhos realizados com os alunos ao longo da jornada que estive na alfabetização, cuja confecção mistura dobradura, cantiga, leitura, escrita, reescrita significativa, como foi a da história em quadrinho, em que cada um montou a sua história.



Figura 8: A casa



Figura 9: Receita de brigadeiro

Essa atividade foi desenvolvida em conjunto com a equipe do 3º ano, na qual buscávamos uma perspectiva diferente de alfabetização que incorporava a prática desses textos e sua utilidade social. A participação dos alunos foi importante e a produção rendeu outros assuntos depois. Essa é uma prática que se desenvolve pelo incentivo no PNAIC a atividades interdisciplinares, mas criada a partir das demandas de questões que vivenciava com a minha turma.





Figura 10: Aula prática do bolo de fubá com degustação

3.6 Cantinho da matemática e caixa de jogos

Os encontros do PNAIC com a orientadora também apresentavam sempre o momento de dinâmicas ou jogos, propostas de atividades que poderiam ser abordadas em nossa sala de aula, e tinha a caixa de jogos do PNAIC, contendo jogos de língua

portuguesa como caça rimas, bingo do som inicial etc. No ano da matemática, os professores cursistas receberam um caderno com sugestões para jogos da disciplina: nunca dez, boca do palhaço, entre outros. Foram elementos recomendados, também, na nossa rotina de sala de aula. Eu sempre tinha um momento separado para fazer esses jogos incorporando ao tema do trabalho realizado com a turma.



Figura 11: Jogos com Tampinhas



Figura 12: Jogo pega varetas

Outra atividade que fez parte minha rotina através das trocas com outras professoras foram o cantinho da matemática, os jogos e a caixa da matemática, que possuía materiais para contagem e para fazer os jogos sugeridos no material. Essa caixa continha tampinhas de garrafa pet, palitos de picolé, cards (que eram um modismo na época), e cada aluno tinha sua caixa da matemática. No cantinho dessa disciplina, além do mural para consulta, havia os jogos como dominó, pega vareta, baralho, boliche, material dourado, dama, jogo das dezenas e unidades, formas geométricas, calendário, dúzia e meia dúzia etc. Eram materiais que estavam ao acesso e consulta a qualquer momento para eles.



Figura 13: Dinheiro



Figura 14: Jogos da sala de aula



Figura 15: Mural da Matemática I



Figura 16: Mural da Matemática II



Figura 17: Mural da Matemática III

Dessa maneira, a matemática foi se tornando diferenciada quando trabalhamos com dinheiro, e fizemos um mercadinho na sala de aula em que com a ajuda do encarte de mercado e com cada um tendo um valor em dinheiro,

recortava-se o que queria no encarte para comprar e pagava no caixa. Depois os grupos eram trocados: quem vendia e trabalhava no mercado separando os produtos (laticínios, carnes, cereal etc) tornava-se comprador e vice-versa. Foram práticas traduzidas como ferramentas que gerassem interesse dos alunos em ver a função social do que estava aprendendo em sala.



Figura 18: Quadro Valor de Lugar



Figura 19: Jogos



Figura 20: Caixa de matemática



Figura 21: Mercadinho



Figura 22: Caixas do mercado

Essas ideias de jogos e práticas significativas para os alunos surgiam entre as professoras no momento de conversa. Foram práticas que, na troca e na reflexão,

apareceram como desafios para sair de uma perspectiva de cópia – fazer exercícios no livro ou na apostila – que não gerava nos alunos pontes para uso real daquela prática, assim como apontam as entrevistadas:

O curso de matemática, aquela caixa de jogos. Na realidade, tudo relacionado à matemática, por exemplo, a gente fazia aquelas atividades com tampinha e palito, que são considerados coisa simples, antes eu não tinha muita noção disso e depois comecei a trazer para a sala. (Professora I – Bonde das Loiras 1)

Na matemática, sem sombra de dúvidas, os jogos. O conhecimento dos jogos pedagógicos que são muito importantes na alfabetização matemática, e o PNAIC trabalha muito com isso, com jogos, principalmente com o lúdico. O ensino da matemática de forma bem lúdica foi marcante, mesmo. Os professores não tinham conhecimento, não sabiam como trabalhar, não é porque não faziam porque não queriam. Pois muitos não conheciam, não sabiam mesmo como fazer, e o PNAIC trouxe essa luta. Foi um marco mesmo, quem fez parte dessa formação sabe o quanto foi bom. (Professora BAR.)

A respeito do que propus em minha sala de aula, hoje com as leituras que tenho, observo por um lado uma tentativa de homogeneização das práticas na forma como eram por vezes indicadas no curso de formação, inclusive com a ideia de desenvolver a atividade na turma e depois apresentar o resultado para discussão, contudo em cada turma repercutia de forma diferente. Não busco fortalecer binários certo/errado, teoria/prática, mas pensar em como se entrelaça nos interstícios dessas significações a produção curricular da professora; como não só a minha experiência, mas também a das professoras que colaboraram com essa reflexão traduziram em suas salas essas questões, entendendo a escola como produtora de política:

Os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, tornando-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os. (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17)

É nessa fronteira borrada, onde não se consegue ver a linha divisória, que se manifesta a complexa teia de interpretações e traduções na qual são produzidos os discursos.

Esses aspectos não estavam sintetizados nos cadernos de formação, não foram padronizados para serem aplicados, mas foi na interação entre professores, no diálogo, que surgiram essas ideias, e por quê não trazê-los para a prática? O que não dava era para continuar com alunos desmotivados respondendo a uma apostila sistematizada e a um livro didático que pra eles, até certo momento, não era alcançado.

Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p.13), “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.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego neste momento com sentimento de incompletude, pois vejo a impossibilidade de concluir ou esgotar um assunto como este: o da formação do professor alfabetizador. Percebi ao longo desta pesquisa que esse tema não começa, nem se esgota em uma política como o PNAIC, que foi fundado em 2019, mas que carrega e leva rastros que não podem ser apagados.

Entendo que essa escrita foi uma escolha dentre tantas outras possibilidades e que nesse tecer precisei tomar decisões que entendo como contingentes, precárias, parciais e que estão no “terreno do indecível” (LOPES; MACEDO, 2016, p. 103), em que não há possibilidade de uma completude ou fechamento.

A partir desse entendimento, observo a pesquisa que foi realizada buscando refletir no campo de produção de política curricular, compreendendo o currículo com uma perspectiva discursiva de produção cultural. Dessa forma, dialogo com o que vem orientando o trabalho desenvolvido no grupo de pesquisa, que entende que a produção curricular é um processo contínuo de produção cultural gerada nos movimentos dos professores, produzindo sentidos no campo do currículo na sua prática de sala de aula, ou seja, com entendimento do professor como curricularista.

Partindo da perspectiva de entender a política como produção do discurso, ela não se estabelece de forma vertical, mas sim nas relações de produção de sentidos das disputas entre os diferentes atores políticos. No caso da pesquisa desenvolvida, iniciei a leitura/compreensão dessa política na tomada dos documentos norteadores do PNAIC – 2017, 2018 e 2019 – buscando discutir como essa formação implicou a prática de sala de aula, como esses professores traduziram essas formações.

Analiso o PNAIC como uma política que disputa o sentido da educação, de currículo e da alfabetização; entendo a formação do professor alfabetizador como rastros de diversas forças para hegemonizar sentidos. Essa política é resultado de negociações e lutas pelo sentido de alfabetização, analfabetismo e formação. Foi no movimento de análise dos documentos e no cruzamento destes com as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras – cursistas do PNAIC – que percebi o que vejo como tensão produtiva: um processo de formação estruturado e os escapes e traduções que as professoras movimentaram. Olhar para esse contexto sob o viés de política curricular como produção cultural abre o leque

para entender que os sentidos não são fixos, isto é, há uma ambivalência na atuação do professor que transborda a normativa, conjugando singularmente o verbo “ensinar”.

Como potência, esses professores são observados como atores políticos no nível micro, em suas salas e dentro da escola, pois são eles que rompem com a idealização do professor nos documentos normativos, transportando para a sala de aula a sensibilidade das demandas que precisam ser resolvidas, o que rompe com um ser onisciente idealizado pela política. Esse ser que sabe tudo tem os objetivos bem traçados, e o resultado definido não existe a partir da perspectiva desta pesquisa, não porque desconhece ou é incompetente, mas por causa da impossibilidade de mensurar todas as variantes presentes no contexto político, histórico e social do/no cotidiano da escola.

O PNAIC, visto como documento curricular, tenta estruturar e hegemonizar sentidos, com sua prática de formação em cadeia. Contudo, o professor alfabetizador que entra na formação como cursista ressignifica e traduz essas formações para sua sala de aula, o que nos permite observar como “atuação da política e não uma implementação”, conforme salientam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13).

Na revisão bibliográfica acerca do PNAIC, observo a carência de trabalhos que versem sobre cursos e análises políticas de formação do professor alfabetizador sob a perspectiva de produção curricular. Mainardes e Alferes (2019, p. 13) destacaram que “são raras as pesquisas que incluem a observação do contexto da prática (sala de aula)”. Tal questão alimentou o que era o objetivo e o que busquei abordar neste trabalho: como uma política educacional de formação de professor alfabetizador chega à sala de aula? Que questões são relevantes para esse professor?

Mainardes e Alferes (2019) ainda ressaltam a necessidade da investida em estudos que considerem “consequências/efeitos do PNAIC, em relação ao trabalho docente na sala de aula, bem como a identidade dos professores alfabetizadores.” Busco com esse trabalho contribuir para suprir essa lacuna, não nos termos de observar erros e acertos numa relação de causa/consequência, mas observando os rastros deixados por essas formações, o que pode servir de indicadores para a produção de formações futuras.

No desdobramento da investigação, observo, tanto nas entrevistas quanto

na vivência como alfabetizadora, que essas práticas podem ser ressignificadas de forma que alcance os alunos; que práticas simples e adaptadas podem funcionar de maneira eficaz; e que, apesar da opinião contraditória à questão da idade certa – direito à educação –, essas professoras ressignificaram a formação usando esse recurso a seu favor e também a favor dos alunos. Muitas criticaram a estrutura, as bolsas, os materiais, a logística, porém a vivência da formação foi muito elogiada, as trocas e reflexões, porque isso aproximou a universidade das professoras alfabetizadoras, ressignificando práticas já conhecidas e usadas e trazendo outras que foram traduzidas em suas salas de aula.

O que se destacou no desenvolvimento do PNAIC/RJ foi o movimento de debate, discussão e reflexão que embalaram essa formação para um escape não previsto pelos documentos, o que contribuiu para a prática pedagógica do professor alfabetizador, mas não da forma indicada nos documentos. Os sujeitos envolvidos nesses movimentos personalizaram, cada um de uma forma, o que vivenciaram para a sua vida escolar.

As professoras alfabetizadoras são curriculistas, e não reprodutoras de um documento que em muitas seções não faz sentido para o seu cotidiano, nem para sua prática. Assim, essas políticas são atuadas pelas professoras, e não reproduzidas. Essas atuações dos professores constituíam de forma performática outros sentidos além dos abordados nos documentos do PNAIC.

Tais estratégias e elementos foram operados como práticas já usadas pelas professoras que ressignificaram, traduziram, colocaram elementos novos, fugindo do padrão dado pela política, pois entendiam que aqueles movimentos poderiam ser utilizados, porém teriam que ser adaptados para sua sala de aula, incrementados por elementos pessoais e particulares de cada docente.

Desse modo, enfatizaram que a abordagem da orientadora foi um ponto importante para a reflexão da prática e para as trocas entre as professoras cursistas, pois não era um curso só para repassar conteúdo. Esses momentos de trocas tornaram-se importantíssimos para a construção do fazer pedagógico pautado na sua iterabilidade. Percebi que os professores entrevistados encenaram política de formação de professores do PNAIC e atuaram como participantes sociais da política em seus trabalhos. Seja como formadora ou alfabetizadora, tenho visto que esse tema possui outros significados para este curso, com os alunos em sala de aula na formação com/ entre os pares – outros docentes. Essa forma de atuar faz

parte da luta por sentido, que também coloca esses professores no papel de agentes e produtores dos próprios cursos.

A formação abriu oportunidade para que professores, formadores e orientadores se manifestassem, afastando a previsibilidade e dando espaço para acontecimentos que emergiram de forma incontrolável: discursos se entrelaçaram, formando um novo jogo de significados.

Procurei aprofundar o entendimento da prática autoral da professora alfabetizadora, que, nesta luta por significação e espaço, articula sua experiência na sala de aula, rompendo com esse modelo imóvel e estático. Observei que a professora busca para seus alunos um currículo mais fluido e flexível, mais preocupado em atender as demandas dos alunos do que cumprir uma grade curricular. A partir desse entendimento, a sala de aula fica mais atrativa, pois a professora busca elementos que significam para os alunos a fim de tornar esse aprendizado mais efetivo, focando no desenvolvimento e na aprendizagem dos mesmos. Contudo, há as pressões para que os conteúdos curriculares sejam cumpridos.

A maior impressão que fica nesta pesquisadora é que o PNAIC-RJ, escapando da normativa do Governo Federal, produziu uma reação em cadeia entre formadores, professores que também traduziram essa política em cada instância, provocando um ciclo de diferimento que, ao chegar à sala de aula, já não era mais o mesmo PNAIC prescrito nas políticas, o que fortalece o que se defende nesta pesquisa – que não há sentidos absolutos, que cada escola produz suas redes de políticas singulares e que há a impossibilidade de controle da significação dos discursos.

Percebi, nesta pesquisa, que os espaços de conversas e trocas garantiram que esse movimento de tradução fosse facilitado; que nesses espaços não havia a possibilidade de controle, como é descrito nos documentos; e que, por mais que uma normativa tente formatar um documento para um controle absoluto de formação, prática de sala de aula, currículo etc., haverá as interpretações, traduções e adaptações quando houver atuação no nível micro.

A partir desse entendimento, não há como esterilizar a compreensão do documento de forma que todos leiam e realizem a mesma prática como num processo de fabricação. A interpretação, a crítica, o nível de entendimento, as questões do entorno e dentro da própria escola são elementos incontroláveis e que

atingem diretamente a “implementação” de uma política. Este estudo permitiu a observação de que escolas, professores e formadores “atuam” a política.

Vejo também que esta pesquisa deixou muitas informações de fora ou discursos que poderiam ser interpretados por uma outra ótica, fruto de decisões que foram escolhidas a partir da minha tradução das leituras, reflexões e debates ao longo da trajetória do mestrado. Não é um caminho fácil e tranquilo, mas que fomenta questões para problematização, não para achar respostas certas, mas, sim, para questionar sentidos sedimentados e tido como verdades absolutas.

Penso que, mais que encontrar respostas, ainda persistem ou se reconfiguram outros questionamentos que podem ser abordados em pesquisas futuras: Como os professores vem traduzindo essas políticas de formações? Quais sentidos estão em disputa nas políticas públicas na formação do professor alfabetizador? Como os professores veem essas formações? Quais resistências ou possibilidades? Como as políticas curriculares podem ouvir as vozes desses professores alfabetizadores? Como a prática pode ser vista como produtora de currículo?

REFERÊNCIAS

ABREU, L. M. **Cirandas possíveis**: a formação continuada das professoras alfabetizadoras no Pnaic e suas escritas. 2017. 107 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AGUIAR, M. A. L.; BRICHI, C.; ZAPATA, S. I. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, nº 102, p. 201-218, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017173656>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. 244 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

_____; MAINARDES, J. A recontextualização do PNAIC: uma análise do contexto macro, meso e micro. *Currículo sem fronteira*, v.18, nº 2, p. 420-444, maio-ago, 2018.

_____; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 102, p. 47-68, jan./mar. 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/s0104-](https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262)

40362018002601262. Acesso em: 14 jul. 2020.

AMARAL, A. P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, nº 95; p. 127-133, jan. 2015.

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 171-198, jan./abr. 2016.

ANSILIERO, J. B.; ROSA, Z. R. F. Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. **Unoesc & Ciência**, v. 5, nº 2, p. 191-202, jun./dez. 2014.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AXER, B. Diálogos entre currículo e leitura: o caso do PNAIC. **Linha Mestra**, v. 8, nº 24, p. 626-9, jan./jul. 2014.

_____ ; FRANGELLA, R. C. P.; ROSÁRIO, R. S. L. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, nº 4, p. 1176-1207, out./dez. 2017.

_____. **Todos precisam saber ler e escrever**: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. In: AXER, Bonnie. 2018. 243 f. Tese (Doutorado) – PROPED - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Paraná: UEPG, 2016.

BARBOSA, A. P. R.; CORTELA, B. S. C. Forma o do PNAIC em geometria e a trajetória educacional dos professores alfabetizadores, **Bolema**: Boletim de Educa o Matemática, v. 32, n  61, p. 419-438, ago. 2018.

BHABHA, H. K. Cultural diversity and cultural differences. **The post-colonial studies reader**, ed. B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin, Routledge, Nova York, 2006, p. 155-157.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. **Medida Provisória n  586**, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2012b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa: forma o do professor alfabetizador. **Caderno de Apresenta o**. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa. **Manual do Pacto**. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. **Plano Nacional de Educa o (PNE)**: 2011-2020. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. **Secretaria de Educa o Básica**. Diretoria de Apoio   Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa: Forma o Do Professor Alfabetizador: Caderno De Apresenta o/ Ministério da Educa o, Secretaria de Educa o Básica, Diretoria de Apoio   Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Portaria n  867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetiza o na Idade Certa e as a o es do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012a.

BRASIL. **Resolu o n.  4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educa o Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010a.

BRASIL. **Resolu o n.  7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010b.

BRASIL. **PNAIC em ação 2017**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **PNAIC em ação 2019**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2019. Brasília: MEC/SEB, 2019.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. 302 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 89-105, jan./abr. 2016

COLASANTI, M. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2015.

COSTA, K. W. C. **Cadernos de formação do Pnaic em Língua Portuguesa**: concepções de alfabetização e de letramento. 2017. 184 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 151- 170, jan./abr. 2016

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, nº 99, p. 193-206, ago. 2016.

DRUMMOND, R. C. R. **Do direito à Educação aos direitos de aprendizagem**: a escola sub judice. 2019. 225 f. Tese (Doutorado) - PROPED - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

EMILIÃO, S. V. **(Des) formação continuada de professores no/do PNAIC**: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização. 2016. 103 f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, P. F.; FONSECA, M. S. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, nº 97, p. 809-830, mai. 2017.

FRANGELLA, R. C. P. Currículo como local da cultura: por outras enunciações

curriculares. In: _____ (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 15-36.

_____. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, nº 2, p. 69-90, 2016.

_____. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 107-128, jan./abr. 2016.

_____; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (Orgs.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. **Políticas de currículo, alfabetização e infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s)**. Projeto de Pesquisa – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, nº 4, p. 919-951, 2016.

GALINDO, A. M. K.; GALINDO, M. A.; D'ÁGUA, S. V. L. N. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 129-150, jan./abr. 2016

GAZÓLIS, L. H. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa GERES – 2005. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2ªed., p.183-198. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, nº 245, p. 82-96, 2016.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Educação e realidade, Rio Grande do Sul, v. 22, p. 15-46, 1997.

KLEIN, J. M.; GUIZZO, B. S. Problematizando representações docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, nº 249, p. 311-331, 2017

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; Borges, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, nº 157, p. 486-507, jul./set. 2015.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, nº 2, p. 98-113, jul/dez. 2006.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 32, ago. 2006.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, nº 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACHADO, L. C. O.; TEIXEIRA, B. B. Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Educação em Revista**, v. 36, n. esp., p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rgxGvx>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MACIEL, M. R. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**: análise sobre formação continuada no município De Belford Roxo. 2017. 117 F. (Mestrado Em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEC. **Documento Orientador - PNAIC em Ação 2017**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MEC. **Documento Orientador - PNAIC 2019**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 set. 2021.

MOREIRA, J. A. S.; SILVA, R. V. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 37-

61, jan./abr. 2016.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo (1876-1994). São Paulo: Editora Unesp: Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000a.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 52, p. 41-54, 2000b.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PAULA, L. C.; MELLO, R. R. As políticas de formação contínua de professores no estado de São Paulo: debatendo perspectivas de transformação a partir da pedagogia

progressista freireana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 63-87, jan./abr. 2016.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, A. P.; SCHNECKENBERG, M. Política de formação continuada de professores: o PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. **Revista Camine: Caminhos da Educação**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 103-26, 2015.

RABELO, C. D.; CASTRO, A. M. D. A. Do papel atribuído ao papel exercido: a política de formação continuada de alfabetizadores em municípios cearenses. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 242-270, jan./abr. 2016.

RADVANSKEI, S. F.; HAGEMEYER, R. C. C. Possibilidades e influências da formação continuada na construção da docência de professoras alfabetizadoras de Araucária/PR: uma análise dialógico-responsiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 271-296, jan./abr. 2016.

RODRIGUES, D. G. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular**: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização. 2017. 101 f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 215-242, jan./abr. 2016.

SANTIAGO, L. T. M. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

SHI, L. S. E. T. **Formação continuada de professores e qualidade do ensino**: um estudo

sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic/ Nova Iguaçu/RJ. 2017.

123 f. (Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 199-214, jan./abr. 2016.

SILVA, R. R. D.; CARVALHO, R. S.; SILVA, R. M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 15-35, jan./abr. 2016.

SOUZA, E. C. P.; COSTA, D. Q. S. Fóruns das Universidades: a construção de elos na formação continuada de professores do PNAIC. In: CONSTANT, E.; NASER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Rona, 2015, p. 16-28.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

SCHNEIDER, N. M. A. W. A.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, nº 107, p. 435-456, 2019.

XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC.

Revista Brasileira de Educação; v. 22, nº 68, p. 147-167, 2017.

SITES:

CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

REVISTA PRÁXIS EDUCATIVA. Disponível em: <https://www>

_____. Dossiê Política de Formação de Professores Alfabetizadores. Ponta Grossa, v. 11, nº 1, p. 9-14, jan./abr. 2016. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SCIELO. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=-site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=pnaic>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ANEXO A – ESTRUTURA DA ENTREVISTA

Primeiro Bloco: Apresentação da pesquisa, apresentação da entrevistada e experiência com professora alfabetizadora.

- Explicar a intenção da pesquisa
- Apresentando a entrevistada:
 - Qual seu nome?
 - Formação?
 - Experiência profissional?
 - Quanto tempo atua ou atuou como professora?
 - E como alfabetizadora?
 - Hoje, você ainda atua como professora alfabetizadora?
 - Conversar sobre a trajetória da pessoa até chegar a ser professora alfabetizadora.
 - Por que se tornou professora alfabetizadora?
 - Como você costuma/costumava alfabetizar? Qual método ou linha pedagógica utiliza/utilizava para alfabetizar?

Segundo Bloco: Sobre o curso de formação PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

- Como o PNAIC chega nessa trajetória? O que te trouxe para o PNAIC?
- Por que achou interessante para sua prática fazer esse curso de formação?
- Qual era a expectativa sobre esse curso de formação (PNAIC)?
 - E qual a realidade que encontrou?
- Como era esse curso de formação?
 - Quais dias? Quais horários?
 - Como era a dinâmica do curso de formação? Pode descrever a rotina mesmo.
 - Quais materiais de formação utilizava?
- De que forma a sua orientadora de estudo trabalhava?
- Como era a troca de experiências entre as professoras?
- Quais foram as aulas ou dinâmicas do curso de formação que mais lhe chamaram atenção?
- O que você acrescentaria ou modificaria nesse curso de formação?
- Quais foram as dificuldades enfrentadas no PNAIC?
- O que representa esse estudo para você?

Terceiro Bloco: Como essa formação chega em sua sala de aula?

- O PNAIC influenciou a sua rotina de alfabetização? Mudou ou não a sua linha pedagógica?

- Com a formação, que elementos foram inseridos na sua rotina e de que forma influenciaram?
- Existiam atividades no curso de formação que eram aplicadas na sala de aula?
 - Você fazia essa tarefa?
 - Como você via essa atividade?
 - Quais eram os resultados desses trabalhos?
 - Como isso entra na sua rotina?
- Quais foram as atividades que mais marcaram a sua sala de aula trazidas pelo PNAIC?
- As formadoras davam sugestões de leituras, filmes, sites?
 - Você costumava pesquisar, ler e ver as sugestões delas?

ANEXO B – EXEMPLO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO RIO DE JANEIRO – BR –
BRASIL

NOME DO SERVIÇO DO PESQUISADOR

Pesquisador Responsável: Vanessa Soares de Lucena

Endereço: Rua Cabo Valdomiro Celestino, 144

CEP: 23.580-080 – Rio de Janeiro –

RJ Fone: (21) 2411-8717 / (21) 96423-

6912

E-mail: vanessavsl25@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A PRODUÇÃO CURRICULAR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: diálogos com o PNAIC.**”

Neste estudo, pretendemos:

OBJETIVO

Problematizar a produção curricular do professor alfabetizador em seu diálogo com as propostas do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; discutir como a formação influenciou o cotidiano desses professores na sala de aula e no processo de alfabetização.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A relevância desse projeto está na pesquisa específica da formação do professor alfabetizador e suas questões dentro da sala de aula. Estas são indagações recorrentes nas políticas educacionais que tentam trazer soluções para os

problemas de “analfabetismo” e “má formação de professores”, os quais destaco por serem meus objetos de estudo. Os sentidos de qualidade de educação, alfabetização e formação de professores criam políticas, estabelecem regras e hegemonizam sentidos, pois sua relevância cria significantes e significados diversos nessa teia de tensão. Assim, a produção desses sentidos de política educacional de alfabetização e formação de professores é importante para o estudo do currículo.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos:

METODOLOGIA

1. Análise de textos relativos ao PNAIC: assentada numa concepção de currículo entendido como produção discursiva, far-se-á a análise dos diferentes textos curriculares produzidos – texto oficial da política, textos produzidos com intuito de garantir a efetivação desta, textos produzidos no interior da escola;
2. Entrevista com os diferentes sujeitos envolvidos no processo (coordenadores e supervisores, formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores): entendida como textos produzidos para a pesquisa, em que discursos são articulados de forma a significar a prática e hibridizam conceitos e contextos. Buscar identificação absoluta/classificação das falas/sujeitos para composição da história significaria fixar o lugar destes, num processo de produção de estereótipos como base de uma normatividade. Vale então pensar as falas como espaços intervalares, em que a interrogação deve incidir nos processos de subjetivação e alteridade nesse processo.

Assim, ao solicitar sua participação na pesquisa, comprometemo-nos em:

- Assegurar liberdade do entrevistado em recusar participar, não consentir em formas específicas de registro da entrevista ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações;
- Esclarecimentos sobre a pesquisa: os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados em artigos e ou trabalhos científicos apresentados em Congressos e Eventos da Área, respeitando sigilo de informações, anonimato e tratamento ético dos dados.

- Retorno das conclusões da pesquisa para os sujeitos participantes.
- Caso seja permitido, solicitamos a gravação em vídeo da observação e/ou entrevista, esclarecendo que as imagens produzidas serão utilizadas para fins acadêmicos – estudo do grupo e formação de pesquisadores, sendo isso feito apenas a partir da aquiescência do entrevistado. Dessa forma, pedimos que assinale a autorização de produção e uso de imagens no campo “Observações”, logo abaixo da sua assinatura.

Vale destacar que essa pesquisa conta com apoio financeiro da FAPERJ (Edital Jovem Cientista do Nosso Estado e do CNPQ – Ciências Humanas), contudo este se destina à manutenção e ao custeio da pesquisa, sendo vedado qualquer pagamento de pessoal e/ou ajuda de custo a terceiros. Logo, a participação na pesquisa como sujeito entrevistado é voluntária e gratuita.

Eu, _____ portador do documento de Identidade: _____, e do número telefônico: _____ registrado no

diálogos com o PNAIC”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Também permito, quando houver, a gravação em vídeo da observação e/ou entrevista, uma vez que fui esclarecido que as imagens produzidas serão utilizadas para fins acadêmicos.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20 ____.

| | | |
|------|-------------------------|------|
| Nome | Assinatura participante | Data |
|------|-------------------------|------|

| | | |
|------|------------------------|------|
| Nome | Assinatura pesquisador | Data |
|------|------------------------|------|

| | | |
|------|-----------------------|------|
| Nome | Assinatura testemunha | Data |
|------|-----------------------|------|

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br.