

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos e questões*The curriculum production of the literacy teacher: dialogues and questions*Rita de Cássia FRANGELLA¹
Vanessa SOARES de Lucena²

Resumo: Este artigo é fruto de pesquisa que teve como objeto a formação do professor alfabetizador, suas práticas e 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, focalizando seu desenvolvimento nos anos de 2017, 2018 e 2019 no município do Rio de Janeiro. Observamos políticas curriculares como processos discursivos, seguindo estudos de Lopes e Macedo (2011) e Frangella (2016; 2021). 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 (Ball; Maguire; 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, a entrevistas com professoras-cursistas do/no PNAIC. 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. PNAIC.

Abstract: This article is the result of research that had as its object the training of literacy teachers, their practices, and curricular productions from their insertion 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 propose meanings for the classroom curriculum? The PNAIC is studied from this perspective - as a policy that disputes meanings for education, curriculum, and literacy, focusing on its development in the years 2017, 2018 and 2019 in the city of Rio de Janeiro. We observe curriculum policies as discursive processes, following studies by Lopes and Macedo and Frangella. From this understanding, in a post-structural reading, the curriculum is a discursive practice, building reality, producing meanings. Added to this is the understanding of Ball's policy cycle (year) which questions the role of theories centered on the State in educational policy, as they disregard configurations and reconfigurations and remain silent on the conflicts and ambivalence of practices. For the development of the study, resorts to document analysis, interviews with course teachers from/at PNAIC. The aim is to observe how the PNAIC infers meanings to the formation and curricular production in the school routine, understanding that they occur as negotiation movements.

Keywords: Literacy. Teacher Training. Curriculum. Culture. Policies. PNAIC.

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação- Proped/UERJ. Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordena Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (Proped/UERJ). Email: rcfrangella@gmail.com

² Mestre em Educação pelo Proped/UERJ. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (Proped/UERJ). Email: vanessavsl25@gmail.com

Introdução

Foi na ambivalência da prática e nos desafios que ela instiga que se deu o impulso à pesquisa a fim de propor questões, entender e problematizar normas e preceitos postos no desafio de alfabetizar, não só como 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. Tendo 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, esse estudo se debruça sobre os rastros formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, programa federal, desenvolvido entre 2012-2018, assentado num pacto federativo que, voltado à questão da alfabetização, tinha como um dos eixos de trabalho a formação do professor alfabetizador.

Com base nessa perspectiva e a partir das inquietações provenientes do cotidiano de uma professora alfabetizadora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e que foi participante do PNAIC, tanto como cursista quanto como formadora, o objetivo deste trabalho se desdobra da 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. 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 anos, com alto investimento nessa formação de professores, observando, principalmente, as formações dos últimos 3 anos, 2017, 2018 e 2019. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) afirmam 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 se almeja 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

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

políticas educacionais que tentam trazer soluções para os problemas de “analfabetismo” e “má formação de professores”.

Seguindo na busca por questionamentos onde não há ponto de chegada, mas caminhos que vão ressignificando muitos olhares, e é nessa mutabilidade de significados e na incompletude do sujeito que, a partir de uma perspectiva pós-estrutural sobre linguagem, enunciação cultural, discursos, tradução, políticas de currículo observamos o PNAIC como uma política curricular.

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. Em articulação com os estudos de Bhabha (2001), assumimos o entendimento do currículo como cultura, observando os processos de tradução do PNAIC pelas professoras alfabetizadoras e tensionamos a tentativa de homogeneização dos cursos de formação.

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, pág. 22), que institui o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012a), firmando o compromisso desse pacto entre Federação, Estados e Municípios com a intenção de 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 desse pacto foi criado o exame periódico específico para avaliar a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, aplicada aos alunos de 3º ano do ensino fundamental pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse exame foi chamado de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

Esse pacto firmado com os entes federados obteve uma participação peculiar nas suas formações, a inserção das Universidades Federais nos diversos estados entrando como integrante e estruturante da formação continuada de professores alfabetizadores abrangendo ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas para contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento na alfabetização e no letramento sendo aferido 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, 2012a, p.1)

Para o alcance desses objetivos o programa organiza-se em diferentes eixos de trabalho. São eles: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, 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, foram 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 (Brasil, 2017).

As universidades selecionavam e preparavam seu grupo de formadores que, por sua vez, tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduziram 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

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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 e aos coordenadores locais será 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 integraram 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.

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 bolsa dos demais colaboradores foi 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 independente 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). (Brasil, 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. (Brasil, 2017).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

Nesse ano de 2017, o PNAIC se articulou 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 poderiam partilhar suas experiências. Neste ano o professor alfabetizador não recebeu bolsa e sua capacitação foi articulada com o município para ser dentro do horário de trabalho, diferente dos anos anteriores onde as formações eram realizadas aos sábados. Também houve a orientação para a utilização dos cadernos de formação de 2015, já que neste ano não teve 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. (Brasil, 2017, p.19)

Assim, adotando uma política mais enxuta quanto a verbas e a distribuição de materiais, o PNAIC foi se reconfigurando e 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. As webconferências e os blogs foram ferramentas também utilizadas para troca de experiências.

No PNAIC, os sentidos de alfabetização são produzidos através da ótica sócio-interacionista e construtivista, podendo ser observado isso 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 nos 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). (p.9)

O documento do ano de 2017 foi balizador para o ano de 2018 dando assim continuidade às formações e endossando as modificações ocorridas. As formações eram dentro dos centros

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

de estudos³, 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 Alfabetização⁴, um esforço para fortalecer e apoiar o processo de alfabetização nas unidades escolares. Um programa que abrangeu alunos do 1º e 2º anos aonde se tinha um assistente de alfabetização para auxiliar o professor e ajuda financeira através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE que poderia ser utilizado para aquisição de materiais, prestação de serviços, despesas com passagem do assistente. Este foi mais um reforço para a alfabetização.

Assim, no RJ, 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. (Rio de Janeiro, 2019, p.2)

A proposta seguiu com o 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 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 Web Conferências, no espaço virtual de aprendizagem⁵, no Grupo de trabalho (GT) – “Voz Docente como Perspectiva Metodológica

³ No ano de 2018 foi atrelado ao calendário escolar do município do Rio de Janeiro, os centros de estudos parciais e integrais. Onde centro de estudos parciais os alunos tinham aula na metade do turno e a outra era dedicada a capacitação dos professores. O centro de Estudo Integral não havia aula e dedicava-se o turno inteiro para essas capacitações sempre com temáticas, leituras e vídeos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação –SME.

⁴ Portaria Nº 142, De 22 De Fevereiro De 2018, Publicado Em: 23/02/2018 | Edição: 37 | Seção: 1 | Página: 54-55; Órgão: Ministério Da Educação / Gabinete Do Ministro.

⁵ Uma plataforma criada pela UFRJ para acesso aos materiais, vídeos e documentos do PNAIC. Acesso: <http://pnaicrio.org/>

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

na Formação Continuada”, grupo criado para reflexão das práticas pedagógicas favorecendo o diálogo comunidade e Universidade.

A carga horária foi dividida em Apresentação de trabalhos ou Rodas de Conversa Temáticas com 8 horas; Seminário Municipal (1 dia) com 8 horas; Web-conferências (6 web) com 36 horas; Oficinas no Município (3 oficinas) com 24 horas; Atividades em serviço com 24 horas.⁶ 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.

Nesse estudo, foi feito um recorte nos anos de 2017, 2018 e 2019, pois nesse período o PNAIC foi reestruturado. A reestruturação do PNAIC foi em âmbito nacional. No caso dessa 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. Observamos o PNAIC como uma política de formação de professores que se moveu no sentido de padronizar competências e habilidades com intenção de uma “educação de qualidade” em que o argumento mais forte era a qualificação do profissional da educação. A padronização seguia 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). Observa essa experiência como aporia, dada a impossibilidade de uma experiência plena ou conclusiva, um produto final pronto ou a certeza de atingir um objetivo. Preparados para que? 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

⁶ 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)

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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, de que não há garantias precisas de onde vai chegar do outro lado do rio. É nesse processo que se entende que as decisões são momentâneas, pontuais, precárias e contingenciais.

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. (Bhabha, 2001, p.20)

Nessa seção trazemos o diálogo com as professoras alfabetizadoras que cursaram as formações oferecidas pelo PNAIC. As narrativas das professoras alfabetizadoras serão trabalhadas nesse texto como negociação e tradução entendendo haver sempre um resíduo intraduzível, um deslizar de significado. As falas produzidas para a pesquisa através de entrevistas com professoras participantes do PNAIC do Rio de Janeiro foram todas gravadas e transcritas. Entendemo-as como uma prática discursiva que se apresenta no movimento da linguagem em torno das questões propostas pela pesquisa, sendo assim uma construção e um enfrentamento dos diferentes discursos. Nesse sentido, não operamos com a fala como espelho da realidade, pois, 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 em uma lógica racionalista e objetiva, concordando com Lopes e Macedo (2011), no “caráter discursivo da realidade”. A realidade e a verdade são elementos que, neste aporte discursivo, serão difusos, turvos pois não há verdades absolutas e fatos isolados. O que existe são cadeias de discursos e fatos observados de um determinado ângulo escolhido dentre tantas outras possibilidades.

Orientou o desenvolvimento do trabalho uma perspectiva teórico-metodológica discursiva, que investe no diálogo entre as redes envolvidas nessa teia política, problematizamos 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.

Em “O direito de Narrar”, Bhabha (2006) elude de forma clara o direito de ser ouvido e

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

respeitado, não é somente de contar algo, mas de ter uma escuta e representação e que esse lugar seja respeitado pelos outros, o direito à resposta e que sua narrativa não será subalternizada dizendo: “... 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.” (p.155-157). Assim, no diálogo com Bhabha, dar voz e ouvido às mulheres que já foram silenciadas de várias formas, no caso desse estudo, trata-se do direito de contar, recontar e reformular suas práticas, entrar em diálogo como seus pares, saber que na sua sala de aula tem muito a ser dito, contado, narrado. Entender que a prática e teoria estão juntas na narrativa e na experiência trazidas por essas professoras alfabetizadoras que esse conhecimento alinhado à teoria ganha forma e fomenta questões que antes não tinham foco.

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, 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, por isso 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.

Como forma de dar início a essa conversa, recorreremos a um documentário que traz a fala das professoras alfabetizadoras do PNAIC RJ⁷, disponível no *youtube*, “Ela quer falar”. Nesse documentário, professoras alfabetizadoras dialogam sobre suas práticas e vivências através do curso de formação do PNAIC e como Rosário (2018):

⁷ Texto transcrito do vídeo “Ela quer falar”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6CWWoCnFC8. Acesso em: 12 de set. 2023

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

Analisar o vídeo Ela quer falar contribuiu para afirmar algumas defesas que fiz ao longo dessa investigação, ao tratar de dimensões político-culturais da produção discursiva do currículo, os processos de alfabetização nas escolas em diferentes contextos de produção do PNAIC, em que a política se constitui pelos/nos movimentos de tradução dos professores no cotidiano de produção curricular de suas salas de aula. Nesse sentido, meu entendimento é o de que o PNAIC ancorou os processos de transformação da prática dos professores alfabetizadores pelo que foi experienciado, pelo o que foi aprendido na relação entre os colegas professores (formadores, alfabetizadores) em uma transformação dialógica, no diálogo contínuo com o outro, mas, de diferentes maneiras, o PNAIC foi sendo reconfigurado por essas práticas tradutórias nos encontros dos professores, nos diálogos que foram travados nas rodas de conversas. (Rosário, 2018, p.144)

Monique Meirelles, formadora do polo de Resende, fala no vídeo: “- Há uma voz ecoando!”, o professor precisa ter voz diante das políticas curriculares e como afirma 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 através das entrevistas com professoras alfabetizadoras, orientadoras de estudos que problematizamos, experimentamos e costuramos esses discursos que nunca serão uma descoberta esperada, nem fixas ou imutáveis, mas que trazem questões para nossa reflexão.

Nas entrevistas observo as professoras através de suas contradições, lacunas, perspectivas a partir do borramento das fronteiras entre discurso e experiência que se desloca no campo híbrido exigindo ressignificação do eu e das normalizações culturais e sociais. Através dos deslocamentos movedições nesse “eu” flutuante que não existe predeterminação ou resultado esperado, mas a busca por esse lugar impossível de resolução.

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 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 mais Professora C.E.S, que era morena, também compunha esse conjunto que no total éramos seis, pois eu também fazia parte deste grupo. A orientadora as apelidou, carinhosamente, de “Bonde⁸ das Loiras”, pois eram muito unidas,

⁸ A palavra bonde é uma gíria carioca que representa um grupo de pessoas da mesma área (território) ou com alguma característica comum. Vale ressaltar que uma das autoras desse texto fazia parte de grupo e a partir dessa brincadeira e desse laço de proximidade que foram nomeadas no fazendo referência ao grupo: Professora I. – Bonde das Loiras 1; Professora E. – Bonde das Loiras 2; Professora A.C – Bonde das Loiras 3; Professora C. –

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

estavam sempre juntas. As outras duas entrevistadas Professora Alfabetizadora B. e Professora Alfabetizadora BAR., fizeram cursos em escolas diferentes e tiveram outras orientadoras de estudos. E 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, dada as 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.

Falar de currículo, formação, professoras e alunos nesse entrelaçar pedagógico que não se pode segmentar ou estratificar mas sim, falar da imbricada rede de saberes e fazeres, nessa troca, nesse interstício que a educação acontece na/pela diferença. Como afirma Bhabha (2003), quando pensamos em articulação não é possível 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.

E concordando com Macedo (2018):

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”. (p.156)

Ao operar 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-espço 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 e nesse processo de educar onde 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 subjetivos e práticas que vão se construindo com o grupo, assim como aponta nossas entrevistadas:

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

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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? Atento para o fato do inesperado, do incalculável e que de fato é assustador, 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, é 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.

Então, 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.

Principalmente, no Rio de Janeiro, o PNAIC foi sendo reconfigurado, pela dinâmica assumida pela Universidade parceira no Estado (UFRJ) que deu destaque 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:

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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 de deixar 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 desta professora era que o PNAIC não trazia uma inovação, pois eram conhecimentos já incorporados para professora, mas uma abordagem diferenciada para pensar nesse processo pedagógico, principalmente criando espaço para essa reflexão. Assim, era espaço-tempo de troca e formação que ressignificava a prática. Mas qual 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 a regra, a normativa ou a 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.

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 em que 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:

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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 de 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 para o 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, logico 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 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 embricadas nessas redes de enunciações onde 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. Nesse ciclo que não será o mesmo, observo o tempo todo na fala das professoras, enquanto escrevo sobre essa política neste tempo disjuntivo que está no entre, o terceiro espaço de negociação.

Essas professoras entrevistadas operam como atores sociais da política em suas produções ao atuarem na política de formação de professores do PNAIC. Percebemos esse sujeito produzindo outros sentidos para esse curso, tanto em sala de aula com os alunos como na formação com outras professoras. Esse caminho de operar no agenciamento e na construção de

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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. E 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 como essa produção chega nos alunos. No PNAIC/RJ a troca entre os professores veio como acontecimento que foi da ordem do inesperado, imprevisto. A formação deu voz às professoras, formadoras e orientadoras rompendo com a previsibilidade 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.

As normatizações, decretos, 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 conseguem 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 que é na diferença que produzimos, na alteridade que vão se produzindo significados.

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 coloca 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 gente, víamos o concreto e a realidade ali. Tipo: “O que a gente faz? Como ver os modelos de atividades tal. 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)

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

O relato da orientadora corrobora essa questão:

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.)

Observamos 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 vem 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)

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, diferente do que lemos nas normativas que passam uma estabilidade tanto em alcançar habilidades e competências como em formar professores alfabetizadores. Esse tempo de reflexão, troca e ouvir as experiências das professoras foi um espaço que o PNAIC/UFRJ utilizou para continuar as formações mesmo com toda a dificuldade que se apresentou nos anos de 2017, 2018 e 2019. A reestruturação do programa a partir de 2017 fez com que o tempo para troca fosse encurtado. Os encontros presenciais, também, foram afetados por diminuir a carga horária, não ser mais aos sábados, e depender da dispensa de turma para que a professora fizesse isso no seu horário de trabalho. A interação era possibilitada através de blogs que abriram espaços para as vozes das professoras.

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 onde 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, concordando com Lopes e Macedo (2011):

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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 (p.92)

E como essas professoras se sentem? Como esse fazer pedagógico acontece assim, podemos observar que cada professora/orientadora tem a sua perspectiva, particular sobre alfabetização e de 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, mas que esta criança vem carregada de um aporte cultural que pode ser usado na sala de aula como ferramenta para alfabetização é algo muito relevante, tanto para a prática como 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 porque a criança 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)

Entender esse cenário cultural e social que a criança permite 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.

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? (Professo I. – Bonde das Loiras1)

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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. (Professo I. – Bonde das Loiras1)

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 doida, 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 a 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 professores mudanças nas atitudes e práticas da sala de aula. O que foi mais ressaltado nas falas foram os espaços de atravessamentos onde os discursos eram trocados, onde as práticas eram 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. Criticaram algumas questões estruturais como atraso da bolsa concedida às professoras, o atraso na entrega dos materiais, tanto os didáticos trabalhados no curso como os jogos e livros literários, que chegavam bem depois das formações, entre outras questões.

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 em sala de aula já não era mais o mesmo PNAIC prescrito nas políticas, fortalecendo o argumento defendido de que não há sentidos absolutos, que cada escola produz suas redes de políticas singulares e que há a impossibilidade de controle dos significantes dos discursos.

Considerações Finais

Entendemos que a escrita apresentada, fruto da pesquisa realizada, foi uma escolha dentre tantas outras possibilidades e que nesse tecer precisamos tomar decisões que entendemos 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, 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 (Frangella, 2021). 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, entendemos 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 percebemos o que vemos 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.

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).

O que se destacou no desenvolvimento do PNAIC/RJ, focalizado nessa pesquisa, foi o movimento de debate, discussão e reflexão que embalsam essa formação para um escape não

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

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. Essa forma de atuar faz parte da luta por sentidos, 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.

Referências

ALFERES, M. A.; 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, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>>. Acesso em: 14 de set. 2023.

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

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2001.

BHABHA, H. Cultural Diversity and Cultural Differences. **The Post- Colonial Studies Reader**, ed. B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin, Routledge, Nova York, 2006, p. 155–157

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Manual do pacto**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Documento Orientador**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

FRANGELLA, R. C. P. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia. (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. Curitiba: CRV, p. 15-36., 2016.

FRANGELLA, R. C. P. Currículo, Infância e Alfabetização para além de determinismos. *In*: FRANGELLA, R. de C. (org.). **Políticas curriculares, alfabetização e infância – por outras passagens**. Curitiba: CRV, 2021.

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

LOPES, A. C.; Borges, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n.157, p.486-507, jul./set. 2015

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. *IN*: LOPES, A.; SISCAR, M. **Pensando a política com derrida responsabilidade, tradução e porvir**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). **Ela quer falar!** Documentário do PNAIC

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p050072

UFRJ. Realização de Pnaic Ufrj. Rio de Janeiro, 2017. (22 min.), Digital, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6CWWoCnFC8. Acesso em: 12 set. 2023.

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

RIO DE JANEIRO (Estado). **Documento Orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ)**. Rio de Janeiro, 2019.

SOARES, V. **A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação) Rio de Janeiro: UERJ, 2021.