



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo

Brasil

AXER, Bonnie; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê
POLÍTICAS CURRICULARES EM UMA LÓGICA CENTRALIZADORA E ESCAPES
POSSÍVEIS: TECENDO OUTRAS REDES POLÍTICAS

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 4, octubre-diciembre, 2017, pp. 1176-1207

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76654187013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICAS CURRICULARES EM UMA LÓGICA CENTRALIZADORA E ESCAPES POSSÍVEIS: TECENDO OUTRAS REDES POLÍTICAS

AXER, Bonnie*

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres**

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê***

RESUMO

Este artigo discute a produção de políticas curriculares num contexto em que perspectivas de centralização curricular se fortalecem, tomando como foco de análise o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada de professores alfabetizadores instituído em 2012 pelo Ministério da Educação e que, em nossas pesquisas, lemos como política curricular, principalmente pelos nexos que estabelece com a produção da Base Nacional Comum Curricular e com o alinhamento à ideia de construção de um currículo nacional para a alfabetização. Operando com uma perspectiva discursiva apoiada nas teorizações de Bhabha, Laclau e Derrida e considerando a produção de redes de política como propõe Ball, assumimos o currículo como produção discursiva, fruto de lutas pelo poder de significação. Nessa linha, assumimos que não há significação objetiva nem há fechamento absoluto de sentidos, o que nos possibilita observar produções que transbordam os limites da própria política e incitam pensar escapes à lógica centralizadora em que ela se baseia. Tal percepção se desenvolve com base no que elegemos como mote de discussão: a leitura dos *blogs* criados por professores. Os *blogs* figuram no desenho do PNAIC como estratégia de disseminação de práticas exemplares, em uma regulação implícita das práticas pedagógicas. Contudo, temos observado que os professores, nessas redes, ao fortalecer diálogos com suas práticas e pares, tecem outras perspectivas de conhecimento, de currículo e de docência pelas significações que multiplicam acerca do currículo, o que defendemos como possibilidade de pensar a democratização curricular.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Discurso. *Blogs*. Regulação. Redes políticas.

* Professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ). Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro PROPED/UERJ. E-mail: bonnieaxer@gmail.com

** Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade do CNPq, Jovem Cientista do Nossa Estado/FAPERJ, Procidentista UERJ/FAPERJ. Coordena o GRPEsq/CNPq Currículo, formação e educação em direitos humanos – GECDH/UERJ. E-mail: rfrangella@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tutora à distância do Consórcio Cecierj/CEDERJ, com a atuação na disciplina Currículo. Técnica administrativa atuando na Secretaria de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ. E-mail: robertarose1@yahoo.com.br

**CURRICULAR POLICIES IN A CENTRALIZING LOGIC AND POSSIBLE OUTPUT:
WEAVING OTHER POLICY NETWORKS**

AXER, Bonnie*

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres **

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê***

ABSTRACT

This paper discusses the production of curricular policies in a context in which perspectives of curricular centralization are strengthened, taking as focus of analysis the National Pact for Literacy in the Right Age (called PNAIC): a program of continuing education of literacy teachers instituted in 2012 by the Ministry of Education and that, in our research, we read as curricular policy, mainly by the links established with the production of the Common National Curriculum Base and the alignment with the idea of building a national curriculum for literacy. Working with a discursive perspective, based on Bhabha, Laclau and Derrida's theories and considering the production of policy networks as proposed by Ball, we assume the curriculum as discursive production, result of struggles for the power of meaning. In this line, we assume that there is no objective meaning, nor there is an absolute closure of meanings, which allows us to observe productions that overflow the limits of policy itself and incite to think about outputs to the centralizing logic on which it is based. Such perception develops itself from what we have chosen as the motto of discussion: the reading of blogs created by teachers. The blogs are included in the PNAIC design as a strategy to disseminate exemplary practices, in an implicit regulation of pedagogical practices. However, we have observed that teachers in these networks, by strengthening dialogs with their practices and peers, weave other perspectives of knowledge, curriculum, teaching, through the meanings about curriculum that multiply, which we defend as a possibility to think of curricular democratization.

Keywords: Curricular policies. Discourse. Blogs. Regulation. Policy networks.

* Professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ). Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro PROPED/UERJ. E-mail: bonnieaxer@gmail.com

** Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade do CNPq. Jovem Cientista do Nossa Estado/FAPERJ, Procientista UERJ/FAPERJ. Coordena o GRPEsq/CNPq Currículo, formação e educação em direitos humanos – GECDH/UERJ. E-mail: rcfrangella@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tutora à distância do Consórcio Cecierj/CEDERJ, com a atuação na disciplina Currículo. Técnica administrativa atuando na Secretaria de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP/UERJ. E-mail: robertarose1@yahoo.com.br

=====

POLÍTICAS CURRICULARES EN UNA LÓGICA CENTRALIZADORA Y DE ESCAPES**POSIBLES: TEJIENDO OTRAS REDES POLÍTICAS****AXER, Bonnie*****FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres******ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê*******RESUMEN**

En este artículo se discute la producción de políticas curriculares en un contexto en el que las perspectivas de centralización curricular se fortalecen, se toma como foco de análisis el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC): un programa de formación continuada de profesores alfabetizadores instituido en 2012 por el Ministerio de Educación, y que, en nuestras investigaciones, leemos como política curricular, principalmente por los nexos que establece con la producción de la Base Nacional Común Curricular y en la alineación con la idea de construcción de un currículo nacional para la alfabetización. Se opera con base en una perspectiva discursiva, apoyada por las teorías de Bhabha, Laclau y Derrida; se considera la producción de redes de política como propone Ball; además, asumimos el currículo como producción discursiva, fruto de luchas por el poder de significación. En esa línea, asumimos que no hay significación objetiva ni hay un cierre absoluto de sentidos, lo que nos posibilita observar producciones que desbordan los límites de la propia política e incitan a pensar escapes a la lógica centralizadora en que esa se basa. Tal percepción se desarrolla partir de lo que elegimos como mote de discusión: la lectura de los blogs creados por profesores. Los blogs figuran en el diseño del PNAIC como estrategia de diseminación de prácticas ejemplares, en una regulación implícita de las prácticas pedagógicas, sin embargo, hemos observado que los profesores, en esas redes, al fortalecer diálogos con sus prácticas y pares, tejen otras perspectivas de conocimiento, currículo, docencia por las significaciones que se multiplican acerca del currículo, lo que defendemos como posibilidad de pensar la democratización curricular.

Palabras clave: Políticas curriculares. Discurso. Blogs. Regulación. Redes políticas.

* Professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ). Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro PROPED/UERJ. E-mail: bonnieaxer@gmail.com

** Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade do CNPq, Jovem Cientista do Nossa Estado/FAPERJ, Procientista UERJ/FAPERJ. Coordena o GRPEsq/CNPq Currículo, formação e educação em direitos humanos – GECDH/UERJ. E-mail: rcfrangella@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tutora à distância do Consórcio Cecierj/CEDERJ, com a atuação na disciplina Currículo. Técnica administrativa atuando na Secretaria de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP/UERJ. E-mail: robertarose1@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO: A EMERGÊNCIA DO PNAIC

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), política que é o foco de nossas análises e que institui um pacto,

um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (MEC/PNAIC)ⁱ.

O PNAIC é um programa de formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional que se configura como um acordo e que possui, como intenção primeira, a garantia da alfabetização plena das crianças. “Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015, p. 10). Segundo o documento de apresentação do PNAIC, distribuído e divulgado no *site* do Ministério da Educação (MEC), fica claro que, ao decidirem aderir ao Pacto, os governos ficam comprometidos com as seguintes metas:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, p. 2).

Para consecução das metas destacadas, o PNAIC atua com base em quatro eixos centrais: 1) formação continuada dos professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações; e 4) gestão,

=====

controle social e mobilização. Por isso, é preciso ler e problematizar as metas e os eixos que compõem o PNAIC de maneira entrelaçada na constituição de um Pacto Nacional.

O eixo norteador do PNAIC é a formação, visto que o Pacto se apresenta como programa de formação. De acordo com o MEC, a intenção é formar educadores preparados teórica e objetivamente para pensar em soluções para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. A Portaria nº 867, que institui o PNAIC, define suas diretrizes gerais. No Art. 1º, institui que, pelo

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, [...] o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de Educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012a, p.2)

Vale destacar que, segundo o retrospecto trazido no caderno de apresentação do PNAIC, o Pacto traz consigo um contexto de renovação curricular devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização, além do cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Assim, mais que um programa de formação de professores, estamos entendendo ser o PNAIC uma política curricular que, pelos caminhos que busca estruturar, consolida-se como uma política de currículo para os ciclos de alfabetização das diferentes redes públicas de ensino do país.

Tal nexo pode ser observado também na leitura do documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização* (2012b); apresentado à consulta pública em 2012, para posterior encaminhamento ao CNE, e que tem por objetivo

apresentar elementos dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental que os subsidiem e lhes

possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e anos finais (7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, que expressem os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como com a parte diversificada, como impõe a LDB, no Artigo 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2012b, p.15).

O documento deixa claro também que

é plausível e urgente – por estar na base de todo o processo educativo – que se inicie esta tarefa pelo traçado das especificações curriculares para o ciclo inicial. É dentro destas balizas e sensível às necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas do país que este documento apresenta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à sociedade brasileira para debate (e operação) os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar. Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP nº 586/12, que foi anunciada pela presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012, com a assinatura de adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da Federação (BRASIL, 2012b, p. 7).

Observam-se aí argumentos que têm sido elencados em favor da necessidade de formulação da BNCC em que se delineia a fixação de conteúdos que garantiriam o direito de aprendizagem – formulação que se vê presente no PNAIC – e incidem sobre a definição de currículo que se depreende dessa proposta. Chama atenção que, tal como vemos na BNCC, a noção de pacto federativo colaborativo se esvai na precisão da definição curricular comum que transmuta as demandas próprias de cada contexto local em questões de “diversidades” passíveis de serem alinhadas.

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

=====

Entendemos o PNAIC como política curricular, visto que traz lutas para decidir modos de pensar e fazer a alfabetização.

A partir da defesa do direito à educação e especificamente à alfabetização, o “Pacto materializa/concretiza a formulação de uma política curricular para a alfabetização a partir da formação de professores imbuída dessas premissas” (FRANGELLA, 2016a, p. 118). Com esse panorama, interpretamos o PNAIC como produção curricular, visto que estamos falando de uma articulação política educacional que busca significar alfabetização e, consequentemente, uma base curricular para a alfabetização.

Dessa forma, ao propor uma estruturação dos processos de alfabetização, com o objetivo de garanti-los e avaliá-los, podemos observar também uma lógica homogeneizadora que se imprime nas ações de formação e produção curricular do Pacto.

Ao interpretar o PNAIC como currículo, operamos com o entendimento de currículo como enunciação cultural que auxilia na compreensão dele não apenas como marco regulatório, instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos ou posturas, mas uma política cultural que reproduz/produz/traduz sentidos o tempo todo. Logo, produz escapes dos mais diversos, visto que o currículo é produto de acordos feitos em meio à rede de significações.

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 de linguagem. Com Bhabha é possível compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural (FRANGELLA, 2016b, p. 26).

Nosso mote de discussão e problematização do PNAIC, ao se apoiar numa perspectiva discursiva, não invalida as tentativas de cerceamento da prática curricular, porém trabalhamos com a ideia de analisar a política em questão como uma tentativa falha em si mesma de produzir uma prática curricular uniforme e que sempre haverá possibilidades de escapes.

Nos diálogos teóricos que travamos ao analisar o PNAIC, problematizamos as articulações que envolvem os diferentes órgãos, entidades e atores sociais que transitam por diferentes *espaçostempos*, permitindo fluxos contínuos para a produção político-discursiva. Para tanto, destacamos neste estudo um aspecto que permite discutir os escapes possíveis e a impossibilidade de fechamentos e fixações absolutas, o que argumentamos como espaços potenciais de lutas políticas e enfrentamento às lógicas centralizadoras: a análise de *blogs* e grupos do *Facebook* organizados pelos professores alfabetizadores que atuam no PNAIC.

Um dos eixos do PNAIC que se articula com o eixo da formação de professores é o que se refere à produção de materiais e usos da tecnologia educacional. Ao tratar dessa questão, destaca-se a apresentação dos usos da tecnologia nos processos de alfabetização, constituindo o desenvolvimento de práticas dentro-fora do espaço da escola e fomento da criação de *blogs* institucionais e/ou pessoais pelos participantes do PNAIC.



Figura 1: O uso do celular

Fonte: Disponível em: <<https://pacto.mec.gov.br/noticias/127-tecnologia-e-alfabetizacao-caminhando-juntas>>

Na Figura 1, observamos como o movimento da política do PNAIC concebe a tecnologia e os usos que fazemos dela como possibilidade de articulação e inserção em redes de =====

produção e desenvolvimento de outros processos de alfabetização dentro-fora da escola. Como vemos no texto apresentado na figura, incentiva-se os pais das crianças a usar o dispositivo móvel (celular) para, junto às crianças, desenvolver atividades com o objetivo de criar mecanismos de compreensão de palavras e sons, ou seja, trabalhar de outras formas processos de produção da escrita e oralidade das crianças.

Nas análises que fazemos dos espaços midiatisados de produção da política, que vão além dos materiais de formação, documentos legais – portarias e resoluções –, destacamos a apropriação e o incentivo aos recursos tecnológicos. Dentre as múltiplas possibilidades nesse âmbito, *blogs* e páginas do *Facebook* estão articulados em rede e destinam-se também a relatos das experiências dos professores. O PNAIC, em seu canal oficial no *site* do MEC, apresenta e registra as ações organizadas em diferentes estados e municípios tendo uma perspectiva de publicizar os movimentos de produção da política por diferentes canais, apropriando-se da tecnologia para promover debate e diálogo entre os atores da política.

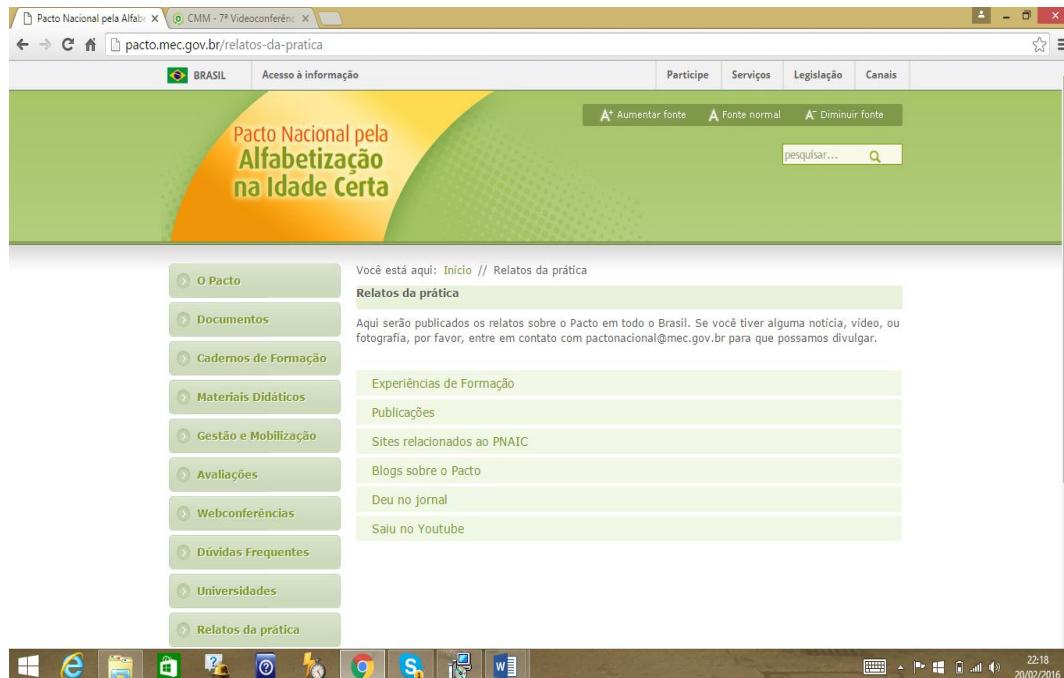


Figura 2: Seção “Relatos da prática”
Fonte: Disponível em: <<https://pacto.mec.gov.br/relatos-da-pratica>>

A Figura 2 apresenta como a política vai sendo organizada para além dos espaços formais da escola e seus documentos regulatórios. Na seção “Relatos da Prática”, são apresentadas as publicações sobre política na rede. São elas: experiências de professores formadores e em formação, *sites* relacionados, *blogs*, canais do *Youtube* com conferências e cerimônias que envolvem o PNAIC.

Assim, no movimento de produção em rede, a política do PNAIC vai buscando tomar espaços para articular e produzir sentidos que busquem hegemonizar sentidos sobre a organização curricular para o ciclo de alfabetização nas secretarias de Educação em todo o território nacional. Usa canais como o *Youtube* – canal de postagem livre de vídeos –, *blogs* de secretarias de Educação e grupos organizados no *Facebook* destinados especificamente a discutir o PNAIC, registros de eventos e ações desenvolvidas na produção da política. Assim, chama atenção para a política que se constitui nos diferentes espaços de produção em que “professores, orientadores, coordenadores, secretarias de Educação e universidades de todo o Brasil estão fazendo *blogs* contando sua experiência no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

Os *blogs* das secretarias de Educação e os dos professores alfabetizadores e formadores que participam do PNAIC são apresentados no portal do MEC como “relatos da prática”, em articulação com outros movimentos em redes de ação da política, principalmente com os grupos organizados na rede do *Facebook*.

=====

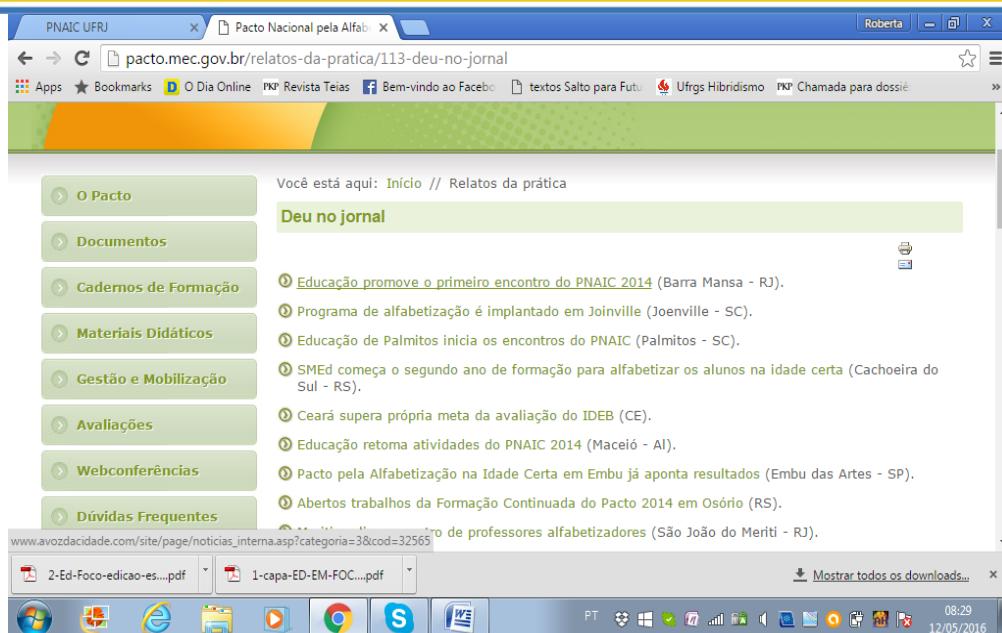


Figura 3: Seção “Deu no jornal”
Fonte: Disponível em: <<https://pacto.mec.gov.br/relatos-da-pratica/113-deu-no-jornal>>

No tópico “Deu no jornal” (Figura 3), estão disponibilizados *links*, caminhos para hipertextos que direcionam o leitor para publicações que apresentam ações do PNAIC em diferentes redes. Destacamos como a política vai se constituindo por meio das publicações em torno das ações de formação continuada com os professores participantes da política, dos índices que, em diferentes estados, apresentam resultados positivos a partir do desenvolvimento da organização curricular do PNAIC, entre outros sentidos pelos quais a política vai consubstanciando a rede que o programa vai formando nessas ações.

Observamos que *blogs* e outros *sites* relacionados ao PNAIC são apresentados no portal do MEC como exemplos positivos desse movimento de produção, e essa é a lógica que se percebe na intenção da proposição de criação dos *blogs*: espaços de apresentação de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir e pelo PNAIC tidas como bem-sucedidas. Entendemos que esse espaço, que observamos ter como intenção precípua a publicização de práticas exemplares, constitui-se também, implicitamente, em estratégia de regulação das práticas na supervalorização do sucesso como decorrência do PNAIC.

Tomamos então essas plataformas *online* também como partícipes na produção da política do PNAIC. Nossa escolha por focalizar *blogs* e grupos do *Facebook* dos professores alfabetizadores do PNAIC se ancora nas perspectivas com as quais interrogamos a produção curricular, ao entendermos novas formas de governabilidade, e que políticas educacionais estão sendo “feitas” em novas localidades, em diferentes parâmetros, para novos autores e organizações (BALL, 2014, p. 27). Dessa forma, argumentamos que essas outras instâncias de produção política se constituem no diálogo contínuo com as propostas da política do PNAIC, movem-se entre os locais, constituindo as *redes políticas* que apontam para um “novo” social, envolvendo “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos”; por meio de tais redes políticas “é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política” (BALL, 2014, p. 29).

Pensar sobre esses fluxos nos possibilita entender como e com que fios se costura e enreda uma rede política. Pensar na política feita em rede e em múltiplas vozes é pensar nas hierarquias e relações de poder que constituem um pacto, é perceber os novos lugares e conexões entre os atores sociais que fazem a política; como argumenta Ball (2014), o uso metodológico do conceito de rede é uma tentativa de lidar com estudo das políticas educacionais no mundo globalizado. Apropriamo-nos de tal metodologia para então problematizar as reconfigurações da proposta política do PNAIC incitada pelo movimento dos professores nos espaços dos *blogs* pessoais/coletivos e no *Facebook* como produção curricular que se constitui no trânsito por diferentes espaços, num fluxo contínuo de ações que potencializam outros e novos espaços de mobilização e autoria. A opção pelo entendimento da política feita em rede nos é favorável pela percepção dos “muitos lugares comuns” que uma política curricular que se pretende nacional possui. As redes, para o autor, são “comunidades políticas” (BALL, 2014, p. 5) descentradas que se articulam por via de problemas sociais que lhes são comuns. Mas tais articulações se dão de maneira movediça e deslizam a partir do momento em que nem os problemas nem mesmo as suas soluções são estanques, o que nos permite alinhar suas proposições com a perspectiva discursiva que orienta nossos estudos.

Com essa perspectiva, observamos os *blogs* como fluxos discursivos que evidenciam o processo político de produção curricular, assentindo, em diálogo com Ball (1989, p. 41), que “a tomada de decisões não é um processo racional abstrato que pode ser exposto num gráfico

=====

organizativo; é um processo político, é a substância da atividade micropolítica". Aliada a isso, há a assunção da política curricular com ato de significar, um atravessamento no espaço disjuntivo de enunciação que borra, apaga, constrange, fragiliza fronteiras antes fixas, põe-se como movimento. Assim, mesmo com definições acerca do que significa alfabetização, currículo, direitos de aprendizagem, esses sentidos não são fixados de uma vez por todas, e as redes constituídas pelos professores permitem *despactuar o pacto*ⁱⁱ, sendo, paradoxalmente, espaços emergentes de outras práticas postas em negociação/articulação.

2 OPERANDO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: A IMPOSSIBILIDADE DA REPRODUTIBILIDADE

Se a totalização não tem sentido, não é porque a infinitude de um campo não pode ser abrangida por um olhar ou um discurso finito, mas porque a natureza do campo, isto é, a linguagem, e uma linguagem finita, exclui a totalização: este campo é o de um jogo, isto é, o de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito (DERRIDA, apud SANTIAGO, 1976, p. 53).

Partimos da defesa do currículo como texto ambivalente, incompleto e intraduzível, uma produção de sentidos que não cessa, não finaliza, porém, paralisa a significação a partir de constrangimentos e estratégias discursivas que buscam fixar um dado sentido. Essas estratégias discursivas condensam, em torno da concepção de currículo, sentidos que caracterizam as teorias curriculares e constituem o campo. Para Macedo (2016, p. 3), qualquer tentativa de definição de currículo não passa de uma metáfora que tenta condensar o que chamamos de currículo ao "produzir significações para currículo no jogo político-acadêmico".

É compartilhando o entendimento da autora que iniciamos esta tentativa de condensar o currículo como prática cultural. Porém, como afirma Goodson (2010, p. 27), dar início a qualquer análise de currículo sem questioná-lo, sem levar em consideração que foi debatido e concluído em situação histórica-política-social particular, "é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula".

Não é possível responder "o que é currículo" apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal

termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

Consideramos que o currículo se constitui num campo de articulações, interesses e demandas; é, portanto, fruto de negociações e lutas contínuas que envolvem projetos educacionais. Assim, a tentativa de delimitação do conceito de currículo é pautada na produção de sentidos que disputam entre si para dar significado ao que chamaremos de currículo. “Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). É texto passível de inúmeras, incessantes e imprevisíveis interpretações. Assim, operar com o currículo na perspectiva cultural que as autoras colocam significa interpretá-lo de forma contingente, provisória e com fechamentos momentâneos.

Fundamentadas em tais perspectivas, também operamos com o entendimento de currículo como prática de significação. Para desenvolver essa interpretação, fazemos uso da ideia de currículo como enunciação, de Macedo (2006; 2011; 2016) e Frangella (2016b).

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença (MACEDO, 2006, p. 105).

Essa interpretação curricular tem nos auxiliado na compreensão do currículo não apenas como algo normatizado por onde são reproduzidas culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas um artefato cultural que produz, reproduz e traduz sentidos continuamente. Nesse sentido, assumimos que tudo é texto e todos os sentidos são híbridos, fluidos, movediços, inesperados, e

=====

não há nada além de interpretações. Assim, a relação entre texto e significação é aberta, não há significação objetiva num texto; não há, nessa lógica, fechamento absoluto de sentidos, pois a ambivalência é constitutiva da linguagem e impede tal fechamento. Entretanto, há constrangimentos discursivos que tornam determinados sentidos possíveis de serem enunciados e paralisados, enquanto torna outros inviáveis. Logo, currículo é discurso.

Discurso, nessa perspectiva – e com ela operamos –, é objeto de luta pelo poder, pela hegemonia e pelo controle da enunciação. O discurso produz, assim, o que chamamos de social, pois, “simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p. 11).

Sendo assim, é nesse conjunto constituinte do campo discursivo que os professores alfabetizadores são articulados por meio da rede de produção de significados e se formam, também, como produtores da política curricular do/no PNAIC. Esse discursivo, campo frutífero de produção social e política, é discutido também por Laclau (2015, p. 185). Como

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

Assim, ao operar com a enunciação e com o entendimento de que é condição do discurso a não fixidez do significado, abrimos espaço para a evidência da ambivalência nessas relações sociais e discursivas. Arguir a produção curricular encarando-a como prática cultural traz uma percepção dela não somente como prática ou simplesmente documento escrito, mas principalmente como espaço de produção fruto do discurso. Os discursos do PNAIC – dos muitos PNAIC, o que destacamos tendo em vista nossos objetos de análise neste artigo – que problematizamos disputam em relações de poder ambivalentes e tentam hegemonizar sentidos para o movimento de produção política. Nesse sentido, os momentos de decisão dos professores que percebemos nos *blogs* e nos grupos do *Facebook* serão aqui tomados sob rasura, visto que os encaramos como movimentos constantes de uma produção discursiva, de uma produção de sentidos que embasa práticas coletivas, individuais e ambivalentes.

Quando nos referimos aos muitos PNAIC, nós o fazemos observando que o movimento incitado pela apropriação das redes na produção de *blogs*/grupos no *Facebook* instiga operações ambivalentes: ao estabelecer possibilidades de trocas, diálogos sobre as práticas, ainda que num contexto de centralização curricular, desafia-se a lógica de materialização e reificação do currículo. Na circularidade dos diferentes contextos políticos de produção de sentidos, a docência se constitui tanto nos processos de regulação quanto de escape, que, fugindo à noção reducionista de causa e efeito na significação dos processos educacionais em visões simplistas de formas de regulação diante de posições de conformismo e resistência, de dominação e dominados, constituem-se nas articulações de demandas e situações contingenciais que impossibilitam as práticas que se pretendem totalizadoras. Em suas redes, os professores significam o PNAIC; em processos de iteração, eles o reinventam, mobilizando o fluxo de significação que rompe com a pretensa fixação de sentidos propostos.

3 BLOGS E FACEBOOK: OUTRAS REDES DE POLÍTICAS NO MOVIMENTO DE ENUNCIAÇÃO CURRICULAR

Ao destacarmos os *blogs* e as páginas do *Facebook* como outro possível espaço de produção da política do PNAIC, em que são possíveis outras estruturas e outras articulações, argumentamos que eles se constituem como espaços discursivos, *espaçotempo* de fluxo em que os professores alfabetizadores e seus pares transitam e produzem sentidos para a política do PNAIC. Para Lopes (2011, p. 9), “investigar as políticas implica investigar as demandas que são postas em jogo na disputa política”. As demandas vão sendo reconfiguradas por meio de formações discursivas que se configuram num conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas.

Os *blogs* são espaços de práticas discursivas dos professores alfabetizadores, constituindo-se numa cadeia discursiva que se equivale a partir de determinadas perspectivas e demandas que vão sendo oportunizadas pelas articulações propostas pelo/para o PNAIC e que permitem a criação de redes políticas que tecem a produção política do Pacto.

=====

A ideia de analisar esses espaços que vão se configurando como pontos de articulação de uma rede de política à medida que a internet e as múltiplas interfaces que a constituem potencializam as redes de relação política que fortalecem o PNAIC permite discutir que, ainda que se tenha intencionalidade de trabalhar com uma gestão de “controle e mobilização social”, as inúmeras rearticulações e rearranjos provocados pelas conexões da rede provocam o transbordamento dos sentidos pensados e/ou propostos. Os sentidos nunca serão únicos, e a própria ideia de rede os desloca para diferentes *espaços e tempos* de produção política.

Na Figura 4, a seguir, temos um relato de experiência de uma professora formadora registrando o encontro com professoras alfabetizadoras no segundo dia do curso de formação do PNAIC. Analisamos como os registros dos encontros dos cursos de formação dos professores alfabetizadores são importantes para publicizar o que está sendo produzido pela política do PNAIC. Além da publicização, o movimento que podemos destacar são práticas que vão se instituindo como práticas-políticas que potencializam sentidos para alfabetização, currículo, docência, conhecimento.

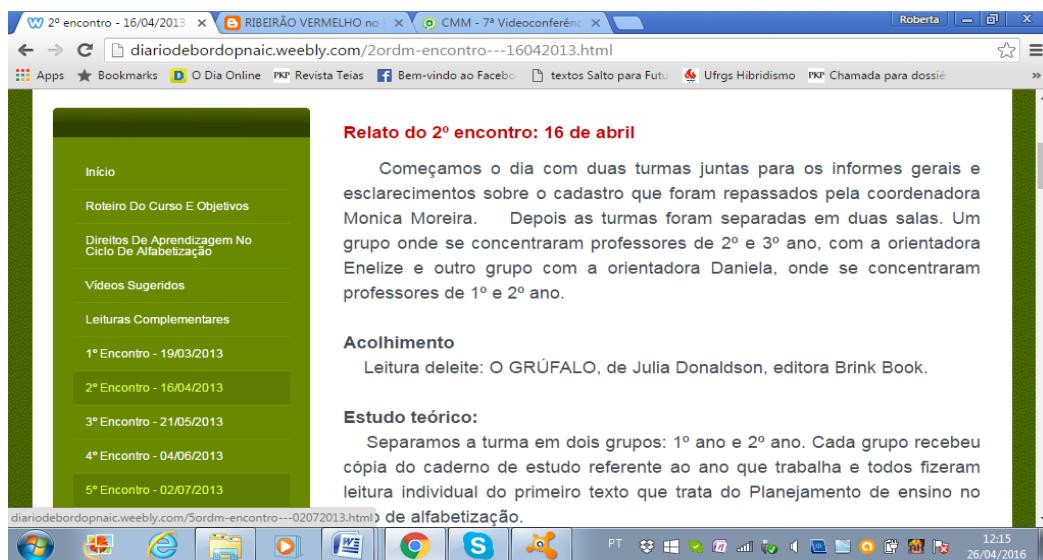


Figura 4: Relato de experiência

Fonte: Disponível em: <<https://diariodebordopnaic.weebly.com/2ordm-encontro---16042013.html>>

Na Figura 5, chamamos a atenção para o destaque da *hashtag* “#Eu Apoio PNAIC” no *blog* da Secretaria de Bom Jardim/RJ. O *blog* registra a participação da equipe da Secretaria na reunião com os coordenadores locais do PNAIC. Uma forma de registrar a presença no evento e, além disso, demarcar posição em relação às ações que envolvem o PNAIC. Dessa forma, a Secretaria destaca e torna público o apoio do município ao desenvolvimento das ações da política e, assim, reafirma o *pacto* que constitui a política do PNAIC.

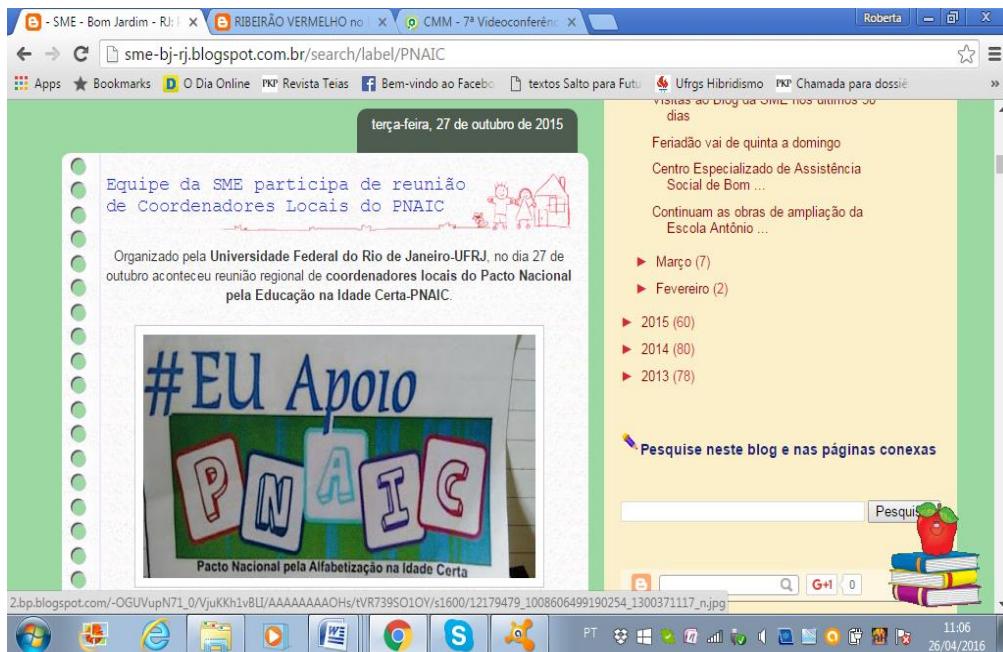


Figura 5: #EuApoioPNAIC

Fonte: Disponível em: <<https://www.sme.br.rj.blogspot.com.br/serch/label/PNAIC>>

=====



Figura 6: Impacto do Pacto

Fonte: Disponível em: <<https://www.impactodopacto.blogspot.com.br/2014/>>

Ao problematizar os espaços de produção dos *blogs*, voltamos nossa atenção para (conforme ilustra a Figura 6) como são os movimentos de regulação que a política, em suas ações, tenta propiciar, os “ajustes secundários” que o próprio movimento da política propõe nas articulações discursivas que a constituem, ou, conforme nos indagamos, as ações que tentam “fechar” um sentido para uma política de formação de professores, mas que, ao tentar, já incitam outras significações: nas tentativas de reproduzir, produzem outros sentidos não pensados e/ou planejados pela política. Assim, mais que um pacto em que todos estão alinhados, há *impactos* produzidos nos estranhamentos provocados e rompe-se uma lógica linear que, de forma simplificada, associa impacto a mudanças positivas.

Ao destacar esses espaços de troca de experiências, buscamos problematizar as redes que são tecidas entre os professores que se voltam a desenvolver em suas práticas cotidianas a política do PNAIC, suas estruturações e organizações curriculares. Assim, chamamos atenção para uma disposição de grupos que se organizam para desenvolver ações formativas para os professores participantes da política, mas que não apenas a “colocam em prática”, e sim a

experienciam, trocam, discutem a política e, ao fazerem isso, apresentam outros olhares, outras indagações e outras práticas que não podem ser depreendidas nos documentos regulatórios da política.

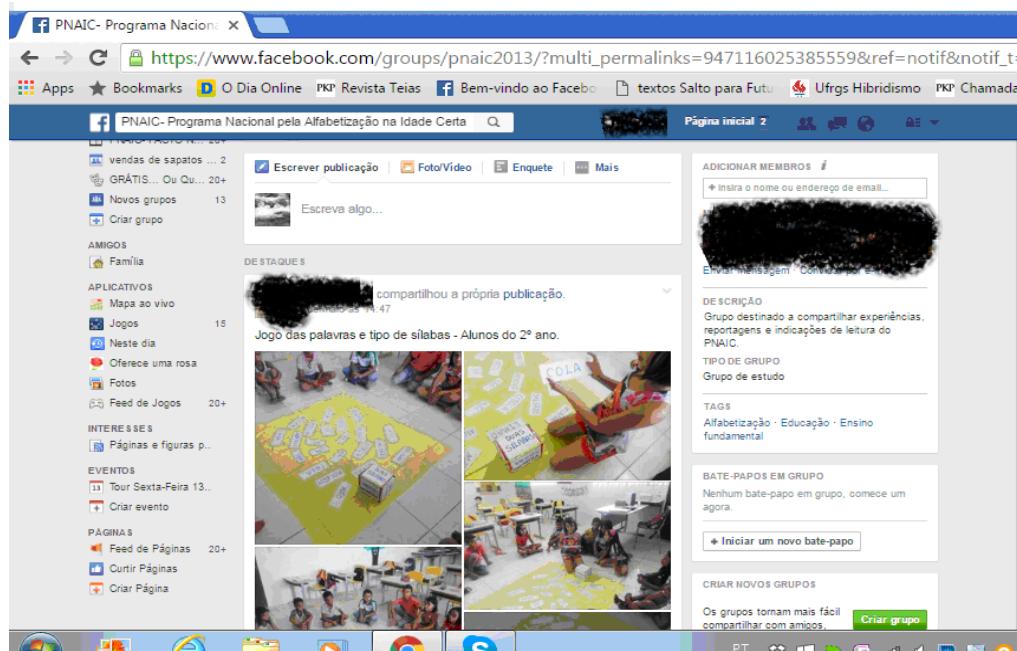


Figura 7: Página do Facebook

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/pnaic2013/?ref=br_rs>

=====



Figura 8: Página do Facebook

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/pnaic2013/?ref=br_rs>

Podemos observar, tanto nos *blogs* como nos grupos do Facebook, que há, primeiramente, necessidade de repassar informações sobre a formação no/do PNAIC, o que faz de tal espaço uma ferramenta administrativa e organizativa do programa, ainda que nem sempre tais espaços sejam diretamente ligados ao Pacto. Da mesma forma, percebemos que há também possibilidade efetiva de troca, de diálogo entre os professores e, principalmente, de produção e divulgação de percursos curriculares em cotidianos distintos, e estes, ainda que na tentativa de manterem-se fiéis ao Pacto, na re-encenação dele, dão-se como momentos de significações outras. Nesse sentido, em diálogo com Bhabha (2003), entendemos que os *blogs* se constituem na tensão entre uma dimensão pedagógica – manutenção, reprodução e preservação do instituído – e uma dimensão performática – iteração e impossibilidade da reproduzibilidade absoluta.

Essa ambivalência perturba o Pacto, pois, embora a política incentive o uso dos *blogs*, opera com eles dentro de uma esperada previsibilidade, ao mesmo tempo em que possibilita a produção de sentidos como diferimento. Percebemos nos espaços dos *blogs* e grupos do Facebook os questionamentos a posições dogmáticas, engessadas diante do significado, uma vez que há uma produção de sentidos para a alfabetização que vai além do que é posto pelo próprio

PNAIC. Além de ser uma plataforma de troca de informações sobre o Pacto e espaço de relato das próprias experiências bem-sucedidas, o que reforça sua faceta de estratégia política, esses espaços *online* que destacamos são também ferramentas importantes para os professores alfabetizadores, como curriculistas (FRANGELLA, 2008), produzirem seus currículos. Nesse sentido, o currículo é também uma produção do cotidiano.



Figura 9: "PNAIC em ação"

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/280810742042975/>>.

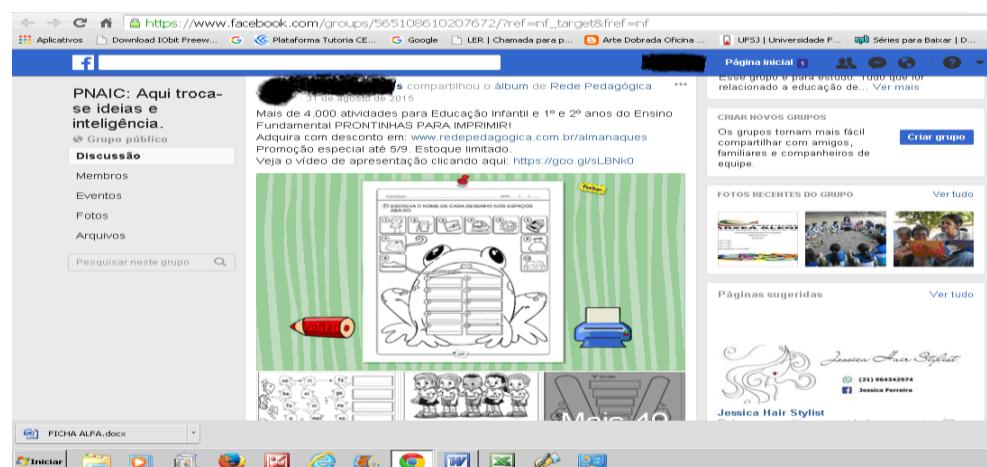


Figura 10: "PNAIC em ação"

Fonte: disponível em: <https://www.facebook.com/groups/565108610207672/?ref=br_rs>

Nessas imagens (Figuras 9 e 10), compartilha-se uma ideia do PNAIC “em ação”, aquele que acontece em sala de aula com as crianças do ciclo de alfabetização. No grupo do *Facebook* e

no *blog*, espaços para “*pnaicar*” e trocar “*ideias e inteligência*”, percebemos os movimentos da política para além de suas previsões. Poderíamos dizer que a política em questão passa a ser significada não apenas pelo próprio PNAIC, mas também por aqueles que são atravessados pelo programa. Nesse sentido, é importante destacar os docentes como atores da política, pois a produzem e traduzem-na em suas ações, nos deslocamentos por diferentes espaços e tempos; com isso, afirmam o extravasamento de sentidos da política, o que confere aos movimentos docentes outras possibilidades de escapes e significação dessa política (LOPES, 2010).

Constrói-se, assim, uma imagem que não é original, devido ao próprio ato de repetição, e também não é idêntica, devido à própria diferença que a define. Estamos então falando de uma construção performática não dupla, mas ambivalente. Essa ambivalência é fruto também da tradução, pela qual há a produção de sentido nas condições estruturantes do funcionamento da linguagem e em condições performativas.

Para Ottoni (2005), com base em Derrida, a tradução é um acontecimento que transforma e produz significados entre diferentes línguas, significados entre textos. Daí observarmos também os espaços *online* como potência para a compreensão de uma cadeia discursiva que produz sentidos que não são únicos e que, muitas vezes, não são os sentidos pensados *a priori*, mas que, no desdobramento da produção da política, vão sendo contestados, apropriados, reconfigurados, por entender que política é movimento.



Figura 11: Atividade fora da vivência dos alunos

Bonnie AXER, Rita de Cássia Prazeres FRANGELA, Roberta Sales Lacê ROSÁRIO
Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas.

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/140952052736558/?fref=nf>>

A Figura 11, ainda que busque se alinhar à proposta de alfabetização numa perspectiva de letramento, em diálogo com as perspectivas que buscam pensar a “alfabetização de mundo”, desloca-se para uma atividade de memorização, sequenciada e deslocada de vivências das crianças. Nesse sentido, nós nos questionamos se, ainda que haja tentativa de cercear uma prática que seja desenvolvida à luz de cadernos pedagógicos direcionados pela política do PNAIC, é possível também pôr em diálogo outras concepções de aprendizagem. O fundamental para nós, ao entendermos currículo como produção cultural, é discutir uma produção curricular que se constitui no diálogo, no limiar, nas contradições e ambivalências em que a própria prática se estabelece.

Essas ambivalências abrem possibilidades de discussão do PNAIC que antevemos como potencializadoras: é no dissenso que se põem em curso articulações e ressignificações que deslocam a lógica de reproduzibilidade imaginada e acionam estratégias de discussão que abalam a pretensa homogeneidade pactuada.

Teixeira (2016), em sua dissertação de mestrado, recupera sua experiência de formadora do PNAIC e traz fragmentos de avaliações realizadas pelas orientadoras de estudo – suas alunas/professoras.

Estou participando de mais um curso de capacitação do município. Sobre este, especificamente, posso dizer que foi interessante, mas não pelos teóricos aprendidos e sim pelas histórias de vida contadas, narradas. Se saber ouvir é um dom, saber contar histórias é um encanto. Nessa mistura de dom e encantamento, as formadoras nos ouviam, valorizavam nossos saberes. [...] Mais do que a parte teórica, com o pé na sala de aula, construímos ideias, possibilidades, questionamentos (I., professor orientador de estudos do PNAIC, 2013).

Sinto falta de essa formação oferecer momentos de estudos com o material do PNAIC. Minha sugestão é que poderia ser mais focada no conteúdo das apostilas com ideias práticas para trabalharmos com nossos professores, para que eles saibam o que fazer com as crianças. Trocar ideias de atividades é bom na sala dos professores. Nesse momento, precisamos aprender. Depois seremos cobrados pelo que temos que fazer! (J., professor orientador de estudos do PNAIC, 2013).

É legal falar o que fazemos, é legal trocar o que deu certo nas nossas salas de aula, mas o que o PNAIC espera de nós? Temos que seguir as apostilas, e o

=====

professor que está lá na sala de aula quer ideias do que ele precisa fazer. Acho que esses encontros deviam nos ensinar o que temos que repassar (K., professor orientador de estudos do PNAIC, 2013) (TEIXEIRA, 2016, p. 40-41).

Os significados diferenciados e postos em discussão acerca da própria formação mobilizam possibilidades de escape de uma ideia de normatização das práticas de alfabetização e de formação, exigem negociação com demandas que não são absolutas nem homogêneas, não respondem a problemas que, se numa primeira visão podem parecer semelhantes, se constituem diferencialmente num amálgama complexo e multidimensional.

Os relatos de experiências dos professores, sejam formadores e/ou alfabetizadores, trazem uma dimensão da produção da política que nos chama a atenção – a aproximação dos pares para uma “conversa”, uma *conversa complicada*, como aponta Pinar (apud SUSSEKIND, 2014), que tematiza formação, experiências docentes, produção de currículo. Alinhadas a essa ideia de produção discursiva de currículo, voltamo-nos aos relatos dos professores, aos espaços de conversa, fortificados pelas articulações promovidas pelas redes da política do PNAIC que se organizam em diferentes espaços e tempos para analisar as enunciações de currículo.

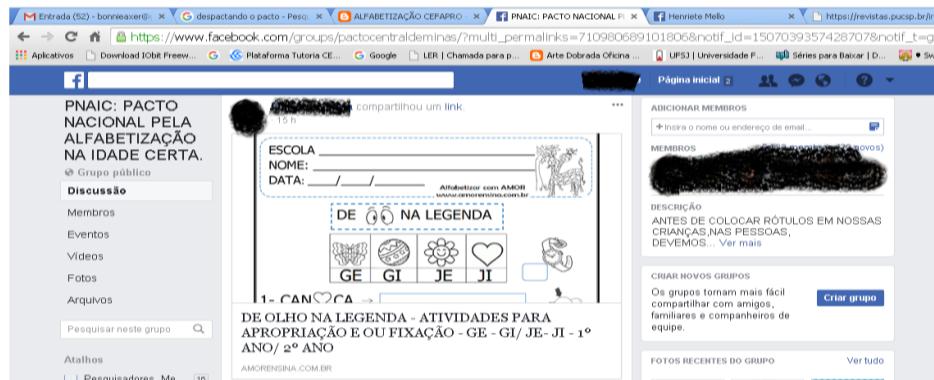


Figura 12: Atividades compartilhadas

Fonte: Disponível em: <http://www.facebook.com/groups/pactocentraldeminas/?multi_permalinks>

No *Facebook*, em grupos organizados por professores formadores e alfabetizadores, assim como acontece nos *blogs*, é possível destacar as postagens que buscam compartilhar atividades para serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Analisamos essas atividades que, na tentativa de diálogo com o material pedagógico da política, se afastam das

perspectivas defendidas pelo PNAIC. Para além de problematizar as atividades e afirmá-las como melhores e/ou piores, concentramo-nos em observar esse movimento de compartilhamento, troca de ideias; assim, não é possível discutir “o currículo” do PNAIC, mas currículo como produção cultural em movimento, sendo constituído no fazer cotidiano das salas de aula dos professores alfabetizadores.

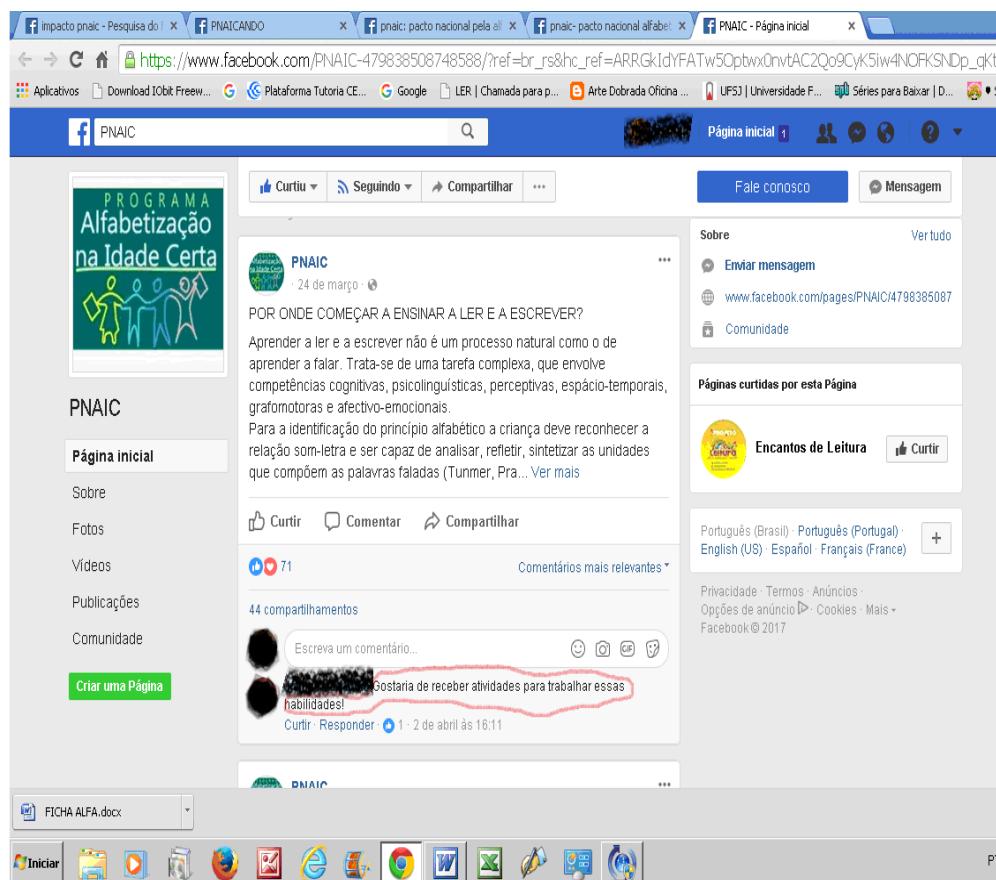


Figura 13: Compartilhamento de ideias

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/PNAIC-479838508748588/?ref=br_rs>

É possível saber por “onde começar a ensinar a ler e a escrever”? Trazemos mais uma vez a contribuição de Macedo (2011, p. 105) ao tratar o currículo não apenas como artefato em que culturas lutam por legitimidade, mas também “como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”. Ou seja, uma prática que negocia com a diferença, em que há disputas e tensões perceptíveis nas relações insolúveis

=====

durante o processo de construção do currículo e de suas políticas. A diferença é, assim, a presença que mostra a falta, incomoda o processo de consenso e produz conflito, uma vez que as formas de cultura são continuamente um processo de hibridação, quer dizer, um processo de relação com a diferença.

Desse modo, acreditamos que o currículo é traduzido a todo tempo por todos os que vivenciam ou são atravessados por essa política. Pensamos as múltiplas leituras e traduções feitas nas plataformas *online* que chamamos para o diálogo como diferença, mencionada pela autora. A diferença que mobiliza, balança, traz conflito e produz sentido para uma estabilidade sempre instável.

Ao dialogar com tais plataformas como espaços de comunicação e produção curricular usados pelos professores alfabetizadores, pensamos serem esses espaços o que Bhabha (2003) chama de terceiro espaço da enunciação, ou seja, temporalidades disjuntivas que constituem a enunciação e a produção cultural. No caso deste estudo, os *blogs* e grupos do *Facebook* operam dentro da política PNAIC também como terceiro espaço de enunciação e produção cultural de um currículo para a alfabetização. Segundo o autor, esse é o próprio local da cultura – local de negociação –, não entendido pela materialidade de um espaço determinado, mas como localidade discursiva, e por isso movediça. Esse terceiro espaço é o espaço da hibridação; possibilita que outras posições possam emergir, gera algo diferente e irreconhecível, pois se trata de uma nova área de representação e negociação de sentido.

A grande teia da internet permite aos atores sociais a interconexão entre as diferentes redes de relacionamento, propagando para além dos limites de espaço e tempo, proporcionando um rasgo na temporalidade das ações dos atores, o que de certa forma mobiliza inúmeras outras produções. Tendo como ponto de articulação as práticas dos professores alfabetizadores do PNAIC, a diferença de sua intervenção na prática se constitui a partir dos constrangimentos e regulações, em meio ao processo de significação como tradução da política do PNAIC. Como um dos contextos de produção política, os espaços dos *blogs* pessoais e coletivos se constituem em um lugar de produção que vai além do proposto e imposto pela política, na articulação e constituição de algo que seja “outro” – não mais o pensado inicialmente pela política em suas diferentes instâncias de produção.

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

Assim, interessa ao estudo a análise dos *blogs* como possibilidade de extravasamento de sentidos da política, o que confere aos movimentos dos professores alfabetizadores outras possibilidades de significação da política do PNAIC. Dessa forma, os envolvidos não são apenas um professor a ser formado passivamente pela política de formação, mas um sujeito que é tratado nesta investigação como professor agente da política, na medida em que suas produções interferem diretamente nas propostas de ação política do PNAIC.

Defendemos os *blogs* como espaço de produção curricular, visto que problematizamos a cultura sendo produzida nos movimentos de negociação entre os professores e seus pares, entre os professores e os leitores de seus *blogs*. Assim, entendemos que, ao trazer suas experiências individuais/coletivas e leituras sobre o PNAIC, os professores estão trazendo à política sentidos que se constituem nas decisões provisórias do cotidiano. Dessa forma, a política do PNAIC não pode ser considerada uma política de formação de professores com sentidos predeterminados, ainda que, atendendo às regulações impostas, alguns sentidos tentem ser hegemonizados. Contudo, é importante discutir os sentidos que extravasam e que são desenvolvidos por diferentes coletivos nas inúmeras redes de relacionamento criadas.

=====

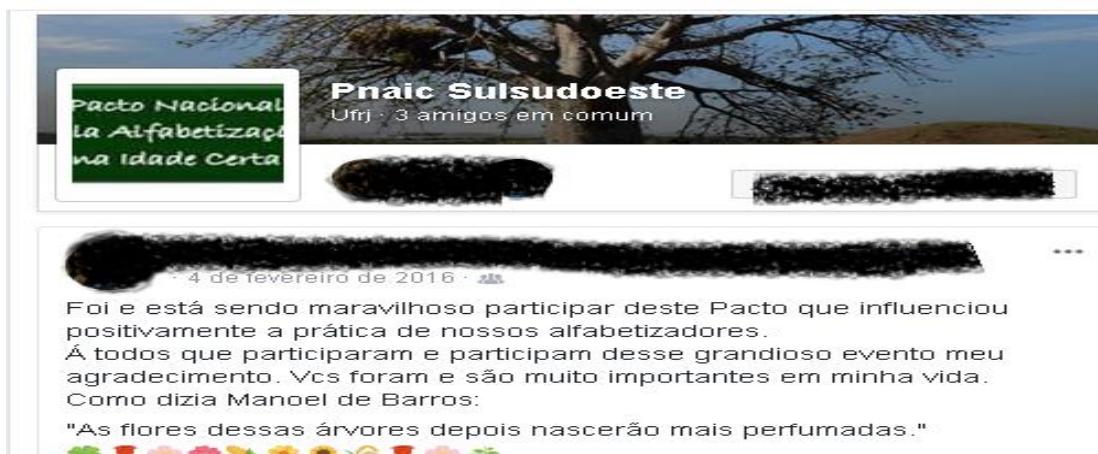


Figura 14: Uma política sem sentidos predeterminados

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/pnaic.sulsudoeste>>

4 CONCLUSÃO

Temos escolhido desenvolver nossas pesquisas ancoradas numa perspectiva discursiva do currículo, com base na qual o entendemos como enunciação cultural em que múltiplos sentidos são incessantemente produzidos; logo, ele não se faz absoluto. Essa incompletude constituinte do discurso não significa dizer que não há busca pelo condicionamento ou que a intenção controladora via políticas curriculares deixa de existir. O anseio pela norma existe e movimenta a produção curricular na incessante tentativa de controle da significação. No entanto, essa abordagem teórica nos permite reconhecer a ambivalência existente nas relações de poder constituintes do currículo, os limites e as impossibilidades de elas se darem por completo.

Sendo assim, as políticas curriculares nacionais que pretendem regular ou que operam com a ilusão de que tal feito pode acontecer não o fazem por completo. Perceber que essa pretensão é falida em si mesma é a grande contribuição que a interpretação discursiva do currículo nos traz, e nos possibilita olhar a produção política-curricular entendendo-a como estratégia discursiva de fixação dos sentidos que se encontram ali em disputa. O PNAIC, como produção cultural instável e contingente, em que a hegemonia é vivenciada com provisoredade, não traz uma verdade única, mas diversas interpretações e formas de significar e conceber uma alfabetização nacional futura. É fundamental, nesse sentido, pensar a política como algo

inacabado e recontextualizado a todo momento num ciclo contínuo de produção cultural, numa rede sem fim.

Foi assim que olhamos para os *blogs* e grupos do *Facebook* dos professores, as ações dentro-fora das salas de aula, os encontros de formação que estão registrados nessas plataformas, e assim problematizamos esse “campo” que se apresenta em diálogo com a política do PNAIC como espaço de produção curricular e não apenas de reprodução, à medida que vai se tornando espaço de troca de experiência, apresentação e compartilhamento de saberes e ações em diferentes regiões do país, constituindo o conhecimento que se produz pelo/no coletivo, em uma rede em que as fronteiras não são passíveis de serem demarcadas.

=====

REFERÊNCIAS

ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”. **Curriculo sem Fronteiras** [online], v. 14, nº 1, p. 243-259, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: jan. 2015.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teorización de la organización escolar.** Barcelona: Paidós, 1989.

_____. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BHABHA, Homi. **O local de cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2012b.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres **Múltiplos contextos de produção curricular:** conexões, conflitos e ações da Multieducção no cotidiano escolar: Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para alfabetização, formação e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p. 107-128, 2016a.

_____. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. IN: FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Curriculum, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação.** Curitiba, Editora CRV, 2016b.

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

LOPES, Alice Casimiro. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo.** ENDIPE, 15, Belo Horizonte, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO; Elizabeth Fernandes. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 6, p. 98-113, 2006.

_____. **Curriculum, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Prefácio. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (Org.). **Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações.** Curitiba: CRV, 2016.

OTONI, Paulo. **Tradução manifesta: double bind e acontecimento.** Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: EdUSP, 2005.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida.** Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/Rio. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SUSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é... William F. Pinar?** Entrevistas com Maria Luíza Sussekkind. Prefácio de Antônio Flávio Moreira. Petrópolis: De Petrus et Alli, 2014.

TEIXEIRA, Viviane Lontra. **Travessias de (des)formação – encantos, descobertas, invenções e(m) encontros com o outro.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

Nota

ⁱ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

ⁱⁱ Tomamos de empréstimo a ideia que intitula um dos *blogs* selecionado e analisado por nós – Despactando o Pacto. Esse *blog* hoje não está mais no ar de forma pública; apenas leitores convidados têm acesso a ele.

Artigo recebido em 07/10/2017.

Aceito para publicação em 11/12/2017.

=====