

PNAIC E SUAS TRADUÇÕES – DESAFIOS E NEGOCIAÇÕES ENVOLVENDO OS PROCESSOS CULTURAIS DO CURRÍCULO

AXER, Bonnie – PROPED/UERJ e CAP/UERJ

ROSÁRIO, Roberta – PROPED/UERJ e CAP/UERJ

Resumo

O presente texto possui como pano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um acordo assumido pelos governos federal, estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Em consonância com nossas perspectivas teóricas, traduzimos o PNAIC como política curricular e problematizamos que toda e qualquer produção curricular será sempre um processo contínuo de sentidos incompletos. Assim, a base teórica desta discussão é a perspectiva pós-estrutural do currículo, entendendo-o de forma discursiva, questionando as identidades e os posicionamentos fixos na produção curricular (Lopes e Macedo, 2011) e não o engessando nos moldes culturais e conteudistas. A partir do objeto de análise - documentos direcionados à formação dos professores alfabetizadores - operamos com o entendimento de tradução (Derrida, 2005) da política, de maneira a contribuir com a releitura do currículo a partir das contribuições pós-coloniais (Bhabha, 1998), compreendendo-o como enunciação cultural, linguagem, vivência e experimentação dos sujeitos.

Palavras-chave: Produção Curricular; Tradução; Política.

PNAIC E SUAS TRADUÇÕES – DESAFIOS E NEGOCIAÇÕES ENVOLVENDO OS PROCESSOS CULTURAIS DO CURRÍCULO

Introdução

O presente texto é um recorte de nossas pesquisas de doutorado que possuem como pano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um acordo assumido pelos governos federal, estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Em consonância com nossas

perspectivas teóricas desenvolvidas no âmbito das pesquisas, nas quais estamos inseridas, traduzimos o PNAIC como política curricular.

O PNAIC é apresentado como um programa de formação de professores, mas para além desta proposta, interpretamos seus documentos, formações e publicações (materiais didáticos) como produção curricular e cultural.

Neste trabalho buscamos problematizar que toda e qualquer produção curricular será sempre um processo contínuo de sentidos incompletos, logo uma tarefa sem conclusão, continuamente vivenciada. Sendo assim, a base teórica desta discussão é a perspectiva pós-estrutural do currículo, entendendo-o de forma discursiva e não engessado nos moldes culturais e conteudistas.

Para tanto, operamos com o entendimento de política de maneira a questionar as identidades e os posicionamentos fixos na produção curricular. Neste caso, estamos colocando enquanto objeto de análise os documentos direcionados para a formação dos professores alfabetizadores, porém sem desconsiderar que tais documentos fazem parte de uma rede de relações que envolvem também avaliação, propostas curriculares e materiais didáticos entendidos por nós como diretivos.

Assim, interpretamos as posições de poder que envolvem as ações dessa política de forma contingente, que não depende de uma definição fixa de posição, ou determinação a priori, mas uma relação política que é definida provisoriamente.

A partir dessa proposta de estudo, analisamos os cadernos de formação do PNAIC, pretendendo contribuir com a releitura do currículo a partir das contribuições pós-estruturalistas, compreendendo-o como linguagem, vivência e experimentação. Sendo assim, trazemos para discussão e reflexão neste trabalho o que o Pacto apresenta como currículo, a partir dos livros introdutórios (Unidade 1) de cada ano do curso de formação do professor alfabetizador. São eles: Unidade 1/Ano 1 - *Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios*; Unidade 1/Ano 2 - *Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem*; Unidade 1/Ano 3 - *Currículo Inclusivo: O Direito de Ser Alfabetizado*.

Vale ressaltar que nosso entendimento a respeito da constituição do PNAIC vai além dos cadernos de formação, materiais didáticos ou avaliações (eixos deste programa), mas se trata de uma rede complexa de relações que envolvem estas e outras questões. Para este trabalho em específico, vamos nos atentar para os cadernos mencionados acima, entendendo que estes são um ponto inicial e, em articulação, ao entendimento de currículo que o Pacto traz.

Interpretando as ações da política enquanto produção curricular

Temos defendido, em trabalhos anteriores, o currículo enquanto enunciação cultural (MACEDO, 2006). Esta defesa nos auxilia na compreensão do currículo não apenas como algo normativo, como instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos e posturas, mas uma política cultural que reproduz, produz e traduz sentidos continuamente. Esta perspectiva nos auxilia na análise da constituição do currículo que se dá a partir das produções das políticas, nesta investigação o PNAIC, como uma produção dos sujeitos que negociam uns com os outros, numa relação intersubjetiva e dialógica, sentidos que irrompem de seus movimentos na prática. Com isso, o que torna para nós instigante é pensar como o currículo se constitui enquanto cultura, enquanto enunciação de sentidos dos sujeitos.

Ressaltamos que interpretar o currículo como enunciação não significa dizer que não há mais normatizações com a intenção de controle, estas existem, uma vez que a tentativa de controle de significação constitui a própria produção política. Perceber que esta tentativa é falida em si mesma é a grande contribuição que a análise discursiva do currículo nos traz. Como nos aponta Lopes (2010), a impossibilidade de significar e ou representar o todo nos permite questionar a ideia de um centro, uma estrutura que defina as relações culturais, e, dessa maneira, entendendo que os processos de significação são provisórios. Com isso, a autora rompe com a fixidez de pensar uma estrutura e, por conseguinte, substitui essa estrutura fixa por uma relação discursiva, que se constitui em meio a relações movediças, de incertezas e posições ambivalentes de poder. O discurso nessa perspectiva *“abarca o conjunto da vida social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas, produções econômicas e linguísticas”*. (LOPES, 2010, p. 8 - 9). No entanto, essa abordagem permite reconhecer a ambivalência existente nessas relações, assumindo os limites e impossibilidades destas tentativas controladoras se darem por completo.

A tentativa de domínio é constituinte da política, mas não absoluta. Precisamos nos relacionar com as políticas curriculares percebendo que os controles são impossíveis, portanto, duvidosos, uma vez que estão em negociação contínua (LOPES, 2010). Desta forma, assim como Macedo (2011), percebemos os textos das políticas, em especial os analisados neste trabalho por nós, como textos curriculares, enunciações que buscam fixar um dado sentido, e ao fixar, ainda que de forma breve estes sentidos

escolhidos, tenta forjar identidades e culturas que passam a ser esperadas pela e na escola. Trata-se de sentidos pelos quais decidimos, ainda que na incerteza.

A decisão, segundo Derrida (2005), é apenas uma faceta do próprio ato de decidir, visto que ao decidir, ao escolher um sentido a ser evidenciado, sentidos outros (não esperados) são silenciados e passam a compor a falta constitutiva do sujeito. Ao se inventar, ao escolher uma possibilidade, uma gama de outras possibilidades deixa de vir à tona, o que caracteriza que tal decisão é sempre incompleta. A cada novo fechamento rastros outros permanecem como rastros que constituem o sujeito e o matam continuamente como nos explica Derrida (2005). A decisão é sempre uma tentativa de um ser que jamais será.

Na perspectiva apresentada acima, toda a tentativa de fechamento, toda decisão que é tomada se dá de forma fraturada devido às fissuras, brechas que são fruto dos limites dos sujeitos, da linguagem e da própria constituição política. Estas fissuras se apresentam na medida em que as traduções que são feitas das políticas e de seus currículos não são e não podem ser feitas por completo, uma vez que todo ato de tradução traz consigo o ato da criação e da própria traição. Com isso, toda tradução tem o “rasgo” que se remete não a um original, mas aos sentidos que não se esgotam nos sentidos aos quais produzimos. E assim, torna-se imprescindível pensar numa operação de tradução negociada, em que a produção de sentido se constitui no indecível.

Nessa mesma direção, investigar as políticas curriculares envolve a análise das demandas que são postas em jogo na disputa política por sentidos, em que as articulações, as traduções e, conseqüentemente, as traições, podem ser consideradas estratégias de luta hegemônica.

As fissuras das quais emerge as ações do sujeito, a própria enunciação cultural no momento de decisão, não se dá por completo. Apoiadas em Bhabha (1998) buscamos compreender que os processos de dominação que constitui o discurso curricular trata-se de uma produção que repete sem repetir, ou melhor, que é performático em suas repetições, visto que o sujeito do enunciado é diferente do sujeito da enunciação, seus tempos são diferentes.

Neste sentido, não é possível ignorar a existência de lacunas no próprio ato de significação, o que impede que qualquer fechamento pretendido seja plenamente alcançado, uma vez que toda tentativa de controle traz em si lacunas que marcam a incompletude dos sujeitos e a ambivalência da própria linguagem. Logo, a ambivalência

na política e, no caso deste estudo das produções curriculares do PNAIC, o tempo da fala é diferente do tempo da escrita.

Reconhecer que o tempo da produção é diferente do tempo da vivência não significa pensar que estamos falando de propostas distintas, ou que apenas um destes contextos produz. Na verdade, na perspectiva que escolhemos operar, ambos são facetas do mesmo processo de produção política curricular. É ainda Bhabha (1998) quem nos chama a atenção para o reconhecimento de temporalidades distintas que se dão no terceiro espaço ou entre-lugar, no espaço-tempo em que a produção curricular acontece. Segundo o autor, trata-se do próprio local da cultura, um local de negociação, contato e interação entre culturas e indivíduos. É o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dá início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998). Ou seja, este “entre-lugar onde é possível vivenciar trocas, um espaço-tempo em que lutas hegemônicas para fixação de sentidos são travadas por sujeitos que se constituem nesse processo” (MACEDO, 2006, p.5). Vale ressaltar que o entre-lugar se faz presente a todo tempo, não através de uma materialidade do espaço, mas numa presença contínua e discursiva.

Esta temporalidade disjuntiva desloca as significações, ou seja, trata-se de uma articulação e negociação contínua num tempo que se cruza. Assim, ainda que se busque algo novo, pois toda a produção cultural busca a enunciação de algo que ainda não tenha sido dito, simultaneamente, a produção curricular da qual estamos a analisar, neste caso o PNAIC, traz rastros (DERRIDA, 2005) que são partilhados no momento da criação de novos sentidos. Estes rastros, que vem à tona no momento da vivência de uma política curricular, trazem consigo limitações e lacunas da mesma política que são traduzidos continuamente, mantendo a dinamização do processo.

Desta forma, não se faz viável pensar no currículo de maneira fixa. Estamos falando da produção de sentidos outros, não esperados, o que faz do currículo algo imprevisível. Trata-se portanto, de um currículo que necessita ser interpretado de forma ambivalente e contingente, visto que o mesmo sofre contínuas traduções. Assim, entendemos o currículo não de forma coisificada, mas como a própria luta pela produção de significado, a luta pela legitimação de sentidos, uma luta política pela produção de cultura e, como afirma Macedo (2006), nossas investigações caminham no entendimento do “*currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*”.

Traduzindo/traindo/criando currículo

Escolhemos fazer uso da perspectiva da tradução, na tentativa de questionar as fixações, originárias características ocidentais da ciência moderna. Na lógica em que Derrida (2006) opera e da qual tentamos nos aproximar, não há texto original, discurso original ou sujeito original, o que há são interpretações, significações interruptas que por meio de traduções, se constituem. A tradução é assim uma reescrita. Desta maneira, um elemento é significado e intraduzível ao mesmo tempo, numa relação continuamente ambivalente. Dentro de tal lógica pensamos toda e qualquer produção curricular como instrumento traduzível e intraduzível concomitantemente.

A tradução trazida por Derrida e que com a qual dialogamos, rompe com a idéia de original e cópia, esta é na verdade um ato de criação (BEZERRA, 2012). Neste sentido, para Derrida, toda tradução é uma traição, ao mesmo tempo em que é a condição necessária e fundamental para a criação. Tal tradução é uma traição do próprio sujeito consigo mesmo, visto que os sentidos não se repetem jamais, se (re)configuram, se modificam e se constituem momentaneamente. Desta mesma maneira, Derrida nos diz que a escrita é a própria morte do autor, visto que não se consegue dar conta da complexidade do pensamento em escritas. Logo, a tradução destas mesmas escritas não se completa, não são suficientes e as traem novamente.

Neste sentido, Bhabha (1998) nos diz que trata-se de traduzir não apenas palavras, mas sentidos, traduzir os modos de significação. Ou seja, estamos falando de um ato incomensurável, impossível, incompleto, falho, porém necessário. Esta tradução incomensurável gera processos híbridos, diálogos contínuos e fundamentais para a dinâmica cultural. Embora haja traduções, interpretações, imitações que deslocam sentidos de um contexto a outro, há sempre, segundo Bhabha (1998) um “vazio na articulação, um resíduo intraduzível”, inatingível. É este inatingível da tradução que movimenta, neste caso a produção política e curricular, e que permite que a mesma seja negociada e constituída continuamente. Acreditamos que traduzimos quando analisamos o material dos cadernos de formação dos professores alfabetizadores, assim como qualquer outra produção política e curricular. Com isso, assumimos que fazemos a tradução de tais documentos a partir de nossas relações culturais e, por conseguinte, esse movimento é permeado por nossos anseios, desejos e incertezas.

(...) o ato de traduzir é uma compenetração na cultura do outro, mas uma compenetração dialógica na qual a “*interpretação criadora* não renuncia a si mesma”, mas mantém suas peculiaridades, sua individualidade como marca

de sua própria cultura, que usa de seus infinitos modos de dizer para recriar o espírito do original, trazer, do modo mais próximo possível do original, as formas de ser do outro, dando-lhe o colorido específico de sua cultural nacional. (BEZERRA, 2012, p. 48).

Assim, acreditamos ser a cultura, a relação e confronto com o outro em que a diferença reverbera como possibilidade de distanciamentos e aproximações, o terreno movediço em que os atos de tradução são propiciados. É com esta perspectiva que olhamos para os cadernos de formação de professores dedicados à discussão curricular.

Traduzindo o PNAIC em seus cadernos de formação dos professores alfabetizadores

O PNAIC está vinculado a uma meta nacional, e é avaliado por provas nacionais (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), que tornam essas formações entrelaçadas às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Deste modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo - a alfabetização, com base no mesmo material pedagógico e curricular. É esta unidade, este fio que mobiliza diferentes práticas, sujeitos, formações, intenções que nos chama atenção neste momento.

Como já mencionado anteriormente, o PNAIC tem a perspectiva de desenvolver políticas de ação e formação contínua aos professores alfabetizadores, com a intenção de desenvolver propostas curriculares voltadas à alfabetização das crianças e, ao final do 3º ano do ensino fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas. Sendo um acordo entre governos, o Pacto tem como desafio atingir a alfabetização plena, em Língua Portuguesa e Matemática, das crianças até os 8 anos de idade. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) destinou um orçamento total de R\$ 3,3 bilhões, de acordo com o Balanço do PNAIC 2013, divulgado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)¹.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das grandes prioridades do plano de educação de nosso país, e nesse contexto, assistimos à educação nacional se organizando, se estruturando e produzindo estratégias políticas e curriculares para pensar esta alfabetização. Desta forma, ao propor uma estruturação dos processos de

¹ 5.420 municípios e todos os estados brasileiros já aderiram ao Pacto, que envolve 38 universidades públicas e atende mais de 7 milhões de estudantes até o momento.

alfabetização, com o objetivo de garanti-lo e avalia-lo, podemos observar a tentativa homogeneizadora nas ações de formação e produção curricular do Pacto.

O PNAIC possui quatro princípios centrais que precisam ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tais princípios giram entorno de: ensino problematizador; capacidade de leitura e produção de texto durante todo o processo de escolarização com acesso a diferentes gêneros discursivos; conhecimentos oriundos das diferentes áreas apropriados pelas crianças e ludicidade e cuidado como condições básicas nos processos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, espera-se que as escolas dialoguem com seus professores e formadores, com a comunidade em que se inserem, articulando as ações do Pacto de forma a aprofundar as relações entre os agentes envolvidos pelo estabelecimento de relações de colaboração mútua, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, considerado a consolidação do ciclo de alfabetização.

A partir deste momento, nos dedicaremos a analisar os Cadernos de Formação do PNAIC, publicados pela Secretaria de Educação Básica, a partir da teoria discursiva como aqui já apresentamos, visto que entendemos estes cadernos não apenas como materiais formativos de professores, mas, fundamentalmente, como produções curriculares.

O PNAIC apresenta tais cadernos chamando atenção para a importância e necessidade de uma preparação de qualidade para os professores alfabetizadores. Nestas publicações reúnem-se textos de especialistas em educação que tratam da importância de garantir o acesso de todos os cidadãos a um ensino de qualidade. Optamos pelos livros intitulados “Unidade 1” de cada ano do ciclo de alfabetização, pois todo primeiro livro se apresenta como o responsável pela discussão curricular. As três publicações aqui analisadas foram publicadas em 2012, mas foram divididos em Ano1, Ano 2 e Ano 3, visto que o Pacto entende a alfabetização a ser realizada ao final do ciclo de três anos.

Destacamos que no livro de formação de professores - Unidade1/Ano1 - fica claro que a concepção de alfabetização se dá na perspectiva do letramento e que a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental se encontra na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização, eixo que dialoga com o currículo.

As mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares se tomarmos a definição de currículo como apontado por Moreira e Silva (1994),

não como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, a criação, recriação, contestação e transgressão. (BRASIL, 2012a, p. 6-7).

Com tal defesa, o Pacto apresenta a ideia de alfabetização que pretende desenvolver em todo o país. Embora traga uma visão ampliada sobre leitura e sobre como ensinar a ler e escrever, a mesma política curricular traça a organização e ações de aprendizagem que trazem consigo deveres para garantir os mesmos:

Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, que propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012a, p. 22).

O material busca contextualizar e problematizar concepções a respeito da alfabetização, incluindo questões pertinentes como avaliação, considerando uma proposta de educação mais inclusiva e em respeito à diversidade. Porém, é possível observar que o material não traz uma análise da inclusão com a perspectiva de que todos são diferentes, mas que a diversidade está posta por compreensões, dificuldades e ou formas e tempos diferentes de aprendizado.

Para isso, o material usa autores do campo do currículo para problematizar as relações culturais, contudo sem aprofundar as relações de poder que alimentam processos discriminatórios. Dessa forma, não destaca ou discute as relações de poder que, fundamentalmente, interferem nas relações dos sujeitos em contextos sociais, conseqüentemente, na escola.

A principal base para a discussão curricular do PNAIC é a publicação “Indagações sobre Currículo” (2007), uma publicação do MEC assinada por Antônio Flávio Moreira e Vera Candau, que teve como intuito atualizar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os autores chamam atenção para a relação entre currículo e cultura. A defesa é feita entorno de currículos culturalmente orientados, o que significa dizer que

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. (CANDAUI; MOREIRA, 2007, p.31).

Corroborando com os autores, no Pacto são sugeridas mudanças nas expectativas de escolha de novos conteúdos, na adoção de novos procedimentos e no estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula. Para o Pacto, com base nas indagações sobre currículo, o foco da produção curricular é a atuação do professor, visto que não podemos esquecer que o PNAIC é apresentado como programa de formação de professores.

Em contrapartida, podemos analisar que, de forma ambivalente, ao passo que o documento propõe considerar os processos culturais que envolvem os conhecimentos trazidos pelos alunos, suas particularidades diante do processo de produção do currículo, vão de encontro com as perspectivas defendidas em ações que delimitam e preveem situações de aprendizagem de acordo com o ano de escolaridade. Dessa forma, o Pacto estabelece objetivos a serem alcançados a médio e longo prazo.

A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para a garantia dessas apropriações, tal como o exemplo que estamos apresentando na seção Compartilhando, é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem. (BRASIL, 2012b, p.7).

Colocamos a partir disso, tal questão: *Como ficam os alunos que não correspondem às expectativas propostas por esse plano elaborado de produções e avanços no processo de alfabetização?* Pensando numa perspectiva de atendimento às necessidades educacionais de aprendizado, mas, principalmente, a inclusão através de práticas que reconheçam e valorizem a diferença enquanto própria do processo de ensino e aprendizagem.

Com nosso entendimento de professor curricularista – sujeito que produz currículo e o reconfigura em sua prática política – nos voltamos às análises do Pacto com a compreensão de que o mesmo tende a travestir em suas propostas uma ideia de professor curricularista, com a intenção de formar os professores alfabetizadores para que

sejam capazes de solucionar questões, articular ações e planejamentos dentro do ciclo de alfabetização. Ao mesmo tempo em que também prevê problemas que estão dentro de um formato curricular já estruturado, interferindo consideravelmente na possibilidade de intervenção crítica dos professores.

O material traz então, em nossa leitura, a proposta de instrumentalizar o professor para que o mesmo possa fazer o registro da aprendizagem os alunos. Nesse sentido, mais uma vez o material contradiz uma perspectiva que propõe refletir e avaliar de forma crítica, individual e qualitativa o aprendizado e os erros dos alunos.

Já na Unidade 1/Ano 2, como um caderno de monitoramento, claramente declarado em seu título e construção, o pacto faz sua defesa acerca do que chama de currículo.

O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico- cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar. Não se conformando como elemento neutro, constitui-se como um instrumento de confronto de saberes, ou seja, como um conjunto de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades, sem desconsiderar o “currículo oculto” no ambiente escolar. (BRASIL, 2012b, p.7).

Enquanto produção curricular, observamos que o Pacto tem uma intenção de unidade, uma vez que a cada Unidade 1 de cada ano há fichas de avaliação, indicações de leituras, a nosso ver, uma tentativa de homogeneizar as formações. A todo o momento o documento reforça a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem, elencados pelo próprio documento. À medida que busca mensurar o processo de alfabetização de forma mecânica e única, através de formulários que trazem os objetivos a serem sinalizados de maneira generalizada, o material supõe um rompimento, uma fratura naquilo que se pensa, com suas proposições críticas, e aquilo que de fato é proposto a realizar pelos alfabetizadores.

O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2012b, p.8).

Nessa direção, percebemos que através de uma proposta de ações pedagógicas inclusivas, em sua ação cotidiana, o Pacto busca captar de forma diretiva algo que está sendo planejado sem o diálogo da teoria e prática, visto que, constantemente, o caderno

aqui analisado traz uma tentativa de determinar os movimentos e ações dos professores alfabetizadores dentro de períodos específicos.

Assim, o PNAIC traz a proposta curricular do ciclo de alfabetização de 3 anos, na tentativa de garantir o direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, segundo os textos da formação de professores, se faz fundamental tomar decisões básicas que envolvem as questões clássicas na história do currículo como: “o que?”, “para que?”, “como?” e “para quem?”. Estas questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos procedimentos e processos avaliativos. Ou seja, a uma estrutura que precisa estar minimamente pré-estabelecida, o que nos remete a uma visão tradicional do currículo. É necessário afirmar que não questionamos a referência ao tradicionalismo curricular realizada pelo Pacto, visto que é importante às problematizações do campo. Porém, não são suficientes para pensarmos as questões e posturas da produção curricular.

A partir destas perguntas norteadoras, a discussão curricular do Pacto gira entorno de conteúdos e de como garantir que ao longo dos 3 anos as crianças tenham acesso aos conhecimentos necessários para se alfabetizar. Que conhecimentos são estes? Como se dará a organização dos tempos de aprendizagem?

Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano. (BRASIL, 2012b, p.9).

Por outro lado, pensar num Pacto como um compromisso de alfabetizar até determinada idade é considerar que, em algum momento, as ações curriculares precisarão atender a objetivos gerais que invalidam as diferenças nas relações culturais, não apenas de conhecimento, como por exemplo, conhecer ou desconhecer algo, mas no sentido de invalidar ações que a diferença seja o ponto propulsor de práticas culturais de significação.

Pensar em formas alternativas de organizar o ensino é muito importante para a superação da fragmentação entre os conhecimentos oriundos de diferentes áreas de conhecimento ainda tão presente em muitas práticas de ensino. Planejar o ensino sabendo que os conhecimentos podem ser tratados de modo articulado e podem ser retomados e aprofundados de um ano para o outro é um passo necessário quando se assume uma perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 2012b, p.11).

Desta forma, a nosso ver, o Pacto propõe uma base tradicional e estruturante de organização, ao mesmo tempo em que traz a defesa de currículo numa perspectiva integradora, uma disposição dos tempos escolares e distribuição dos conhecimentos de forma articulada, na defesa de um planejamento pedagógico coletivo, contextualizado e fundamentado no contexto escolar. Apresenta-nos interessante este paradoxo, visto que temos, ao mesmo tempo, ora um currículo que se mostra pré-estabelecido e ora outro que precisa ser produzido nas práticas escolares cotidianas, o que nos leva a interpretação não de currículos distintos, mas de dimensões diferentes do mesmo processo de constituição curricular, uma ambivalência inerente à prática política.

Também na Unidade1/Ano 3, percebemos uma negociação de posições e conceitos, partilhando a ideia de que o currículo é de fato produção cultural. Desta forma, estes cadernos introdutórios do Pacto trazem, no nosso entendimento de produção política, as dimensões que Bhabha (1998) enxerga na produção cultural: as dimensões pedagógica e performática. Segundo esse autor, a dimensão pedagógica traz os rastros, a produção narrativa e tradicional, uma sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida, uma memória. Já a dimensão performática traz a produção de algo novo, algo ainda não dito; traz um signo diferenciador do Eu (BHABHA, 1998, p. 209). Assim, não há tradição sem desempenho e vice-versa: uma dimensão perturba a outra. Essa relação entre as dimensões evidencia a falta da linguagem, a falta que constitui a significação e que é exatamente o que impede o fechamento e o controle absoluto.

Neste sentido, não há tradição sem traição, o que há é a tradução sempre falha.

É importante reconhecer que, embora exista uma busca para a garantia de que no cotidiano de uma escola haja diretrizes coletivas entre suas comunidades e crenças partilhadas por aqueles que a protagonizam, é importante não se esquecer de que o currículo em ação se dá por meio de negociações constantes. Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. Por outro lado, é necessário reconhecer, também, a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileiros. (BRASIL, 2012c, p.7).

Podemos perceber uma dimensão propositiva no texto, proposição que identificamos no desejo de formar alfabetizadores que em sua prática de sala de aula sejam capazes de desenvolver elementos que contribuam para uma aprendizagem

significativa da criança, ao mesmo tempo, o Pacto busca construir uma unidade para o período de alfabetização. Dessa forma, destaca o direito da criança ao acesso a determinadas vivências com a escrita e a leitura que a possibilitem serem então, alfabetizadas.

O mesmo elemento que o material, em destaque na Unidade 1/ Ano 3, coloca como especificidade – o direito de ser alfabetizado – impede que a criança seja respeitada em sua particularidade quando estipula um tempo determinado para que a mesma esteja alfabetizada.

Nesse sentido, à medida que sugere uma prática alfabetizadora que privilegie as relações culturais das crianças, o Pacto se desenvolve numa perspectiva de previsão, em determinados tempos/períodos do ciclo de alfabetização, das ações e entendimentos que as crianças precisam ter. Essa previsão que apontamos se dá por meio de avaliações desse trabalho junto ao professor alfabetizador, em escala micro, com o preenchimento de fichas individuais e, em escala macro, com a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Em nossas reflexões teóricas, defendemos que tais tentativas de cerceamento da política não se dão por completo, pois, como discutimos anteriormente, os sujeitos enunciam culturalmente diferentes formas de traduzir o que as políticas sugerem. Então, é justamente essa possibilidade de diferentes traduções que fazem dos documentos da política algo em movimento, contingente, reconfigurado na prática política dos sujeitos, no enfrentamento da diferença.

(...) o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um. Precisa ser, na verdade, fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios partilhados. Desse modo, é importante que em cada unidade escolar sejam firmados compromissos que garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2012c, p.6).

É possível destacar que “os compromissos firmados” entre a proposição política e a escola não são fruto de imposições que determinam as políticas, principalmente as propostas do Pacto em análise. Mas, nas perspectivas de análises discursivas que nos debruçamos, entendemos que tais propostas e compromissos são fruto de intenções, negociações e posicionamentos contingentes, contraditórios, que se organizam entorno de um ponto em comum, uma vontade partilhada que busca proporcionar ações que contribuam para “alfabetizar na idade certa”.

Mas como garantir a alfabetização de todos? Embora esta seja a intenção primeira do PNAIC, os cadernos de formação aqui analisados também nos mostram, a partir de uma defesa de currículo inclusivo, uma meta de conteúdos e atividades pré-estabelecidas, ou seja, um engessamento prévio do que se chama de currículo, assim como também, diríamos que na mesma proporção, se faz necessário lidar com as diferenças e singularidades de cada sujeito participante do Pacto que não possibilita uma estrutura previamente limitada. Seria então um discurso contraditório do Pacto? Acreditamos que este se faz ambivalente e que, de fato, precisa ser.

Considerações movediças

Nesse trabalho não temos a pretensão de chegar a uma posição definitiva sobre o PNAIC ou a um posicionamento pró ou contra a proposta, o que seria contraditório com nossas escolhas teóricas de análise e com o que defendemos até o momento. Optamos por olhar para a tradução de conceitos, vivências e formações que se caracterizam numa política de formação de professores que, ao nosso entendimento, são características das políticas educacionais e curriculares.

Ao nos debruçarmos sobre os cadernos da Unidade1 de cada ano, por vezes nos questionamos: trata-se então de cadernos que visam à prática ou a teoria? O que se apresenta nos cadernos analisados são concepções de currículo ou normatizações de uma prática que precisa garantir um sucesso da alfabetização das crianças? Percebemos que, embora não haja consenso, em termos de defesas teóricas de uma concepção específica de currículo, os três cadernos analisados trazem conduções de práticas que finalizam o currículo em um conjunto de regras necessárias para se obter determinado resultado. Ao mesmo tempo, promovem a reflexão de que precisa ser uma produção inacabada, visto que se têm concepções teóricas, realidades e tempos de aprendizagem diferenciados.

Assim como Macedo (2006), pensamos então que operar com a dinamicidade do currículo se faz indispensável, o que “implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola” (p. 105). Concordamos com a autora ao pensar que essa distinção entre os currículos contribui para uma divisão hierarquizada de poder, o que dificulta olhar e operar com o currículo para além da prescrição. Dessa forma, não acreditamos em tal separação; não existem dois currículos distintos, um que

só fale de teoria e outro que só fale de prática, mas sim um único currículo que produz e reproduz, que negocia nessas duas instâncias no momento de sua constituição; ou seja, pensamos num currículo que se encontra em constante disputa e tradução.

Assim, reconhecemos a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo, esta defesa se faz e, precariamente, paralisa, pois os grupos envolvidos em tal disputa lutam para manter a sua visão como hegemônica, e as lutas por manutenção, por vezes, são mais fortes que as lutas para a modificação. Consideramos produtivo admitir que existam formações estruturais de construções e relações políticas em que não se consegue pensar uma organização ainda não catalogada, mas que se faz essencial para o entendimento de que toda tentativa de estancamento de uma política ou de um documento curricular, por exemplo, será sempre uma luta já perdida. Pensamos ser uma batalha já vencida porque percebemos que tal fixação nunca se dará por completo; as brechas que permitem as lutas políticas irão sempre existir.

Acreditamos que, segundo Lopes (2005), levando em consideração a fluidez das decisões, das demandas e dos discursos que perpassam a construção curricular, para nos comunicarmos, para fazer política, necessitamos, em grande parte das vezes, traduzir identidades, decisões, posições e discursos, ainda que provisoriamente, numa determinada visão. É o reconhecimento da “assimetria do poder e a suposição de que as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento de sentidos são infinitas” (p. 59).

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: Unidade 1 – ano 1**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de**

aprendizagem : Unidade 1 – ano 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo : o direito de ser alfabetizado : Unidade 1 – ano 3** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012c.

BEZERRA, Paulo. **A tradução como criação**. Estudos Avançados v. 26, p 47-56, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul.-dez. 2005.

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

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

_____. **Currículo e diferença**. IN: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, XV **ENDIPE**, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.