

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NOS MATERIAIS FORMATIVOS DO PNAIC: entre prescrições e “artes de fazer”

THE CONCEPTION OF CURRICULUM IN THE TRAINING MATERIALS OF PNAIC: between prescriptions
and "arts of doing"

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto²

Resumo: Este artigo discorre sobre a concepção de currículo escolar discutida nos materiais formativos que embasam a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as relações entre suas prescrições didático-metodológicas e os usos que os sujeitos praticantes – compreendidos como professores que atuam especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – podem fazer delas. Para sua realização, lançou-se mão do estudo sistemático dos cadernos que pautam as formações continuadas à luz de pesquisas que investigam os cotidianos, valendo-se especialmente das contribuições de Michel de Certeau. A linha de argumentação desenvolvida sugere como principais apontamentos: a) a validade das prescrições, dado que os professores buscam elementos norteadores para oxigenarem suas práticas; e, ao mesmo tempo b) a existência de astúcias e “artes de fazer” que permeiam o cotidiano escolar e possibilitam que essas prescrições sejam constantemente reinventadas.

Palavras-chave: Currículo. Prática docente. Cotidiano escolar.

Abstract: This text is about the conception of school curriculum delineated in the formative materials that support the proposal of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and the relations between its didactic-methodological prescriptions and the uses that the practicing subjects – understood as teachers who act specifically in the early years of elementary school – can make them. For its accomplishment, a systematic study of the notebooks that guide the formations in light of researches that investigate the quotidian research was made use of the contributions of Michel de Certeau. The line of argument developed suggests as main points of the paper: a) the validity of prescriptions, given that teachers seek guiding elements to oxygenate their practices; and, at the same time, b) the existence of cunning and "arts of doing" that permeate the school routine and makes these prescriptions constantly reinvented.

Keywords: Curriculum. Teaching practice. Scholar quotidian.

Resumen: Este artículo analiza la concepción del currículo escolar discutido en los materiales de capacitación que subyacen a la propuesta del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC) y las relaciones entre sus prescripciones didácticas-metodológicas y los usos que las asignaturas practicantes – entendidas como profesores que trabajan específicamente en los primeros años de la escuela primaria – pueden hacer de ellas. Para su realización, utilizamos el estudio sistemático de los cuadernos que guían las formaciones continuas a la luz de la investigación que investiga la vida cotidiana, haciendo uso especialmente de las aportaciones de Michel de Certeau. La línea argumental desarrollada sugiere como notas principales: a) la validez de las prescripciones, ya que los maestros buscan elementos rectores para oxigenar sus prácticas; y, al mismo tiempo b) la existencia de astucia y "artes de hacer" que impregnan la rutina escolar y permiten que estas recetas se reinventen constantemente.

Palabras clave: Currículo. Práctica docente. Vida escolar.

¹ É doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas e Professora de Educação Básica na Escola SESI de Araraquara. E-mail: nathytamaio@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6280-1784>.

² Doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP e Professora Titular do Departamento de Ensino e Práticas Culturais, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: alguedes@mpc.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0857-8187>.

“Quando pensamos/vivemos a formação de professores, não podemos ignorar o conhecimento que emerge nos/dos contextos cotidianos, em que cada educador e educadora está inserido, tece e por ele é tecido”.

(Victorio Filho e Monteiro, 2002, p. 7).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o tema do currículo escolar, focalizando a concepção delineada nos materiais formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ e as relações entre suas prescrições e os usos que os sujeitos praticantes – compreendidos como professores que atuam especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – podem fazer delas.

A fim de elucidar os princípios que suscitaram interesse no mote que ora se apresenta, cumpre fazer alguns esclarecimentos. O primeiro deles diz respeito ao termo *prescrições*, eleito deliberadamente para definir o conjunto de orientações didático-metodológicas que consubstanciam o currículo. Embora este termo seja cada vez menos empregado em virtude de seu sentido estar relacionado à ideia de imposição, salientamos que as prescrições podem não estar carregadas necessariamente de conotações negativas. Se por um lado elas representam uma estratégia de poder/controlar advinda de ordens superiores, por outro, possuem um papel importante, já que fornecem ‘pistas’ para os professores direcionarem suas práticas.

Além disso, e aproveitando para aludir o segundo esclarecimento, o foco de análise deste estudo reside muito mais nas práticas curriculares que se constroem nos espaços/tempos da escola do que nas prescrições em si, uma vez que ele está alinhado à perspectiva dos estudos sobre o cotidiano. Assim, endossando as palavras de Certeau (1994), não se trata de desprezar as prescrições, mas de colocar em pauta os limites da natureza dos processos aplicados para sua produção e a equívoca ideia de homogeneidade; de deslocar a atenção para as operações, os usos individuais e as astúcias, que configuram as *artes de fazer*.

Contemplado o adendo terminológico, faz-se relevante mencionar que a concepção de currículo desenvolvida nos materiais de formação do PNAIC passou a constituir nosso objeto de investigação não somente pela larga expansão e representatividade que o programa detém, mas também pelo fato de seu lançamento ter ocorrido paralelamente ao anúncio 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” (BRASIL, 2012a), o qual influenciou a redação dos cadernos de formação continuada e fundou um olhar diferenciado para tomarmos o entendimento de currículo a partir do conceito de direitos de aprendizagem. O movimento do discurso ‘o que a criança deve aprender’ (imutável, limitador e ‘inatrassável’) para ‘o que a criança tem o direito de aprender’ (impulsionador, emancipador, transcendente) foi, portanto, considerado determinante em nossa escolha.

A escrita dos cadernos de formação, dirigida pelas mãos de professores das mais distintas universidades brasileiras e de professores da Educação Básica, certamente contribuiu para que os conteúdos se equilibrassem na linha tênue entre prescrição e astúcia. Isso porque, embora existam seções de ‘como ensinar’ e ‘o que ensinar’ bem circunscritas nesse material, os textos de reflexão que o compõe evidenciam a tessitura de um currículo que se molda nas práticas cotidianas. Assim, é válido antecipar que a ideia de currículo apreciada nos materiais do PNAIC está voltada para o que alguns autores chamam de *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003), ou *redes de conhecimentos* (ALVES, 2004 et al.; 2001), ou *currículo realizado* (FERRAÇO, 2003; 2008).

Contendo-nos para não revelar em demasia o que está por vir, passamos a expor a lógica sequencial

³ O Programa, deliberado em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), iniciado efetivamente em 2013 e vigente até os dias atuais, consiste em um acordo firmado entre o Governo Federal, estados e municípios com o objetivo de estabelecer o compromisso de alfabetizar os alunos das redes públicas de ensino ao longo do ciclo de alfabetização, ou seja, até os oito anos de idade ou terceiro ano do Ensino Fundamental. Em sua configuração, as universidades se encarregam da formação continuada de professores que, em uma perspectiva multiplicadora, é ressignificada por profissionais das diretorias de ensino regionais, denominados Orientadores de Estudo (OEs) e, posteriormente, por Professores Alfabetizadores.

que dá estrutura ao artigo. Na seção a seguir, explicitaremos os materiais que foram utilizados no estudo sistemático aqui proposto, estabelecendo diálogos entre excertos dos textos e estudos da área. Na seção posterior, analisaremos especificamente a relação prescrição - artes de fazer à luz de conceitos cerceanianos. E, nas Considerações finais, teceremos uma breve conclusão em torno dos elementos discutidos ao longo do texto, destacando dois apontamentos principais.

2 POSSIBILIDADES PARA PENSAR OUTRAS TESSITURAS CURRICULARES

Tomar a perspectiva de currículo proposta nos materiais de formação do PNAIC para análise se justifica por este programa se tratar de uma ação estratégica no âmbito das políticas de formação de professores para o Ensino Fundamental, pela sua abrangência e seu movimento de adesão e, também, conforme já aludido na Introdução, pelo seu alinhamento ao recente conceito de *direitos de aprendizagem*. Os direitos de aprendizagem são tratados no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” e têm como função serem fundamentos para o trabalho a ser desenvolvido na formação de professores conduzida no âmbito do PNAIC.

Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP No 586/2012 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 5240 municípios e dos 27 estados da federação (BRASIL, 2012a, p. 7).

A combinação entre o lançamento do PNAIC e o documento supracitado ilustra a tônica que se inculca ao próprio PNAIC, a saber: o ensino da alfabetização, na perspectiva do letramento, a crianças de 6 e 8 anos de idade. A primeira parte do documento contextualiza o movimento curricular atual no Ensino Fundamental e explicita o conceito de aprendizagem como direito humano. Já na segunda parte, são definidos os direitos de aprendizagens, os eixos que estruturam esses direitos e os múltiplos objetivos de aprendizagem de cada eixo.

Como consequência de um intenso trabalho colaborativo, que contou com o envolvimento de professores universitários, pós-graduandos, estudantes de Pedagogia e professores da Educação Básica, elaborou-se a definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização. Os pressupostos fundamentais desses termos foram aprofundados nos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012a).

Antes de adentrar aos conteúdos de seus cadernos para, então, focalizar a concepção de currículo, consideramos oportuno refletir sobre o seguinte trecho do documento:

O presente documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, por conseguinte, não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar (BRASIL, 2012a, p. 29).

Se pensarmos em uma proposição curricular pautada na consecução de objetivos que desconsideram os múltiplos movimentos que ocorrem no cotidiano das escolas e concebem os processos de formação de professores como “mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula” (OLIVEIRA, 2008), os direitos de aprendizagem apresentados no documento, de fato – e felizmente –, não se enquadram na definição. No entanto, vale pensar na possibilidade de suas reflexões/prescrições comporem uma outra tessitura curricular, compreendida “em seus enredamentos com a vida, ou seja, nas práticas cotidianas como *artes* que só fazem sentido se pensadas juntas”

(BARCELLOS, 2012, p. 383).

Para que essa consideração torne mais contundente, passaremos a esmiuçar o teor dos cadernos de formação que tratam especificamente do tema currículo escolar. São eles: *Currículo e alfabetização: concepções e princípios* – unidade 1, ano 1 (BRASIL, 2012b); *Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento* – unidade 1, ano 2 (BRASIL, 2012c); *Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado* – unidade 1, ano 3 (BRASIL, 2012d); e *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização - Caderno 01* (BRASIL, 2015).

A estrutura básica dos cadernos segue um padrão pré-estabelecido de seções: *Iniciando a conversa* que é um texto de apresentação acerca do que será anunciado no caderno; *Aprofundando o tema*, que reúne entre 3 e 6 textos elaborados por professores universitários; *Compartilhando*, com orientações didático-metodológicas e relatos de experiências; e *Aprendendo mais*, que conta com sugestões de atividades para as formações, bem como indicação de materiais complementares pertinentes à discussão.

Observando as conexões estabelecidas entre direitos/currículo e conhecimento, na análise do material do PNAIC que trata de “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios”, nota-se nos textos de reflexão a tomada de uma postura crítica em relação à concepção tradicional de currículo. Isso fica explícito na passagem em que se defende que o currículo deve ser entendido:

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, 2012b, p. 7).

Além do posicionamento contrário à mera transmissão de conteúdos, o texto do material opõe-se também ao currículo que vê os estudantes como corpo homogêneo; à mecanicidade do processo de alfabetização; e à avaliação pautada em critérios de memorização. Importante salientar que para toda crítica tecida, os três textos do material apresentam de forma articulada e concisa outras possibilidades para o entendimento e até mesmo para a construção do currículo escolar, baseadas nos direitos de aprendizagem e com ênfase nas culturas que os alunos trazem consigo e que constroem cotidianamente na escola com seus pares, com seus professores, com os profissionais da educação que compartilham o cotidiano com eles.

Com a finalidade de orientar de maneira mais efetiva os professores, que durante e após as formações têm acesso ao conteúdo dos materiais do PNAIC, a seção *Compartilhando* apresenta os direitos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa no ciclo de Alfabetização, sendo eles assim compreendidos:

Tabela 1 - Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 32).

O que se pode verificar nos direitos de aprendizagem delineados é uma visão ampla e contemporânea de currículo, que passa a considerar a importância de se abordar em sala de aula assuntos que fazem parte do cotidiano, do aprendizado de si e do outro. Em outras palavras, tais direitos transparecem a percepção de “currículos como espaços de encontros das diferenças, de desdobramentos em um comum-múltiplo, divergente, desfigurante” (AMORIM, 2008, p. 123).

Por se tratar de uma prescrição, há a explicitação de um conjunto de temas indicados para discussões, mas em nenhuma das abordagens nota-se no texto a tentativa de engessamento da prática docente. Nesse sentido, a proposta curricular embutida nos materiais do PNAIC ao mesmo tempo em que busca fornecer fundamentos à ação dos professores, permite, pela abertura oferecida na sua ancoragem teórica, que haja espaço para diferentes “maneiras de fazer” por seus “praticantes” (CERTEAU, 1994). Essa ponderação se apoia na concepção de sujeito e de currículo calcada pelo documento que, diferente de outras iniciativas de formação continuada, espera o protagonismo dos educadores. Seus materiais, conforme pode ser constatado em sua leitura, se fundamentam não só na proposta dos aspectos teóricos que os orientam, mas também nas experiências reais vivenciadas em contextos escolares.

A centralidade do conhecimento como elemento de significação para o que se entende por currículo pode ser reconhecida, por exemplo, no caderno “Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem”. Nesse, há uma discussão mais acentuada sobre o sentido de currículo defendido pelo PNAIC. Já no primeiro texto, com inspiração nas proposições dos autores Moreira e Candau (2007), afirma-se:

Ao concebermos a educação como um direito, somos impelidos a pensar na inclusão como princípio de organização do currículo. Significa considerar a necessidade de que todos estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Para isso, é primordial a consideração dos *direitos de aprendizagem* como um compromisso social, de modo a garantir que até ao 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012c, p. 6).

Mais adiante, o caderno complementa:

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, 2012c, p. 9).

As citações do referido caderno de formação nos provocam a refletir sobre duas questões centrais: a primeira diz respeito à incumbência de um currículo que leve em consideração o princípio da inclusão e, a segunda, à circulação de diferentes saberes no ambiente escolar. Pensar a dimensão curricular contemplando a perspectiva inclusiva e apontando meios para isso, através do reconhecimento das diferenças individuais e dos distintos ritmos/tempo requeridos pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é algo que se faz urgente na formação docente, pois é algo antigo a angústia dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no tocante ao tema da inclusão. Há muito que alegam a ausência de orientações e suporte para que essa necessidade seja atendida da melhor forma possível.

Valorizar os diferentes saberes e culturas projeta a ideia de um currículo que não se reduz a meras

diretrizes, mas se revela como *redes de conhecimentos* (ALVES et al. 2004; 2001) tecidas nos cotidianos das escolas, “tendo fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes” (BRASIL, 2015, p. 10).

Outro material que nos ajuda a pensar a concepção de currículo difundida pelo PNAIC é o caderno intitulado “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”. Nele, são perseguidos os objetivos de entender a concepção de alfabetização na ótica do letramento, aprofundar a compreensão de currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreender a importância da avaliação e dos direitos de aprendizagem. As autoras dos textos, logo nas primeiras linhas do caderno fazem a seguinte observação:

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, 2012d, p. 6).

Tomando como base essa linha de raciocínio desenvolvida, justifica-se ainda mais a importância de outra tessitura curricular emergir. As prescrições didático-metodológicas são importantes, já que é preciso haver algum tipo de suporte que nutra a prática docente e que assegure os direitos básicos de aprendizagem, ou seja, o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade (BRASIL, 2012d, p. 7). Por outro lado, não se pode negar que o currículo, na prática, deve contar com a abertura de espaços para negociações, rearranjos, reajustes e diferentes ressignificações.

Dentre os cadernos apresentados até o momento, esse é sem dúvida o mais enfático no que se refere ao ‘o que fazer’ e ‘como fazer’ do currículo. Tanto nos textos como nas sugestões de atividades da seção *Compartilhando* há descrições bastante detalhadas sobre os caminhos que podem ser tomados para que os professores consigam inserir seus alunos – todos os alunos, uma vez que defende-se veementemente a inclusão – no universo da escrita. Ao final do caderno são compartilhadas experiências bem sucedidas de professoras alfabetizadoras e sugeridas atividades para o momento de formação. Sugestões estas que não precisam, necessariamente, ser seguidas à risca. Elas estão ali, à disposição dos professores, como forma de exemplificação de uma realidade concreta, a fim de fornecer parâmetros.

O último material selecionado para compor esta análise é o caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização” do ano de 2015. Esse material, se comparado aos demais estudados, é mais extenso e completo. De forma mais aprofundada, o caderno retoma os aspectos conceituais trabalhados nos três fascículos de 2012, em seis textos de reflexão. Além disso, as seções *Compartilhando*, *Para aprender Mais* e *Sugestões de atividades* mesclam exemplos de atividades relatadas por professoras alfabetizadoras, um rol selecionado de livros infantis, propostas de atividades também desenvolvidas com a contribuição de professores da rede pública, sugestões de vídeos tanto para os momentos de formação quanto para trabalho na escola, e indicações de leituras que permitem o estudo minucioso dos temas abordados no caderno.

Um dado interessante refere-se à abordagem teórica realizada. Os textos que compõem o caderno contam com a autoria direta ou alinham-se ao referencial utilizado no presente artigo (estudos do cotidiano), o que reforça ainda mais a constatação de que a concepção de currículo delineada pelo PNAIC, de fato, vai ao encontro do ideal de uma tessitura curricular diferente. Tessitura esta em que:

o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Em síntese, o conjunto de cadernos produzidos para a formação de professores na esfera do PNAIC nos dá pistas sobre os parâmetros adotados à prática docente através de prescrições e da valorização dos saberes cotidianos construídos nas escolas pelas artes de fazer dos sujeitos praticantes. Explicar como se dá essa relação prescrição - artes de fazer é o que propõe a próxima seção do artigo.

3 ENTRE PRESCRIÇÕES E “ARTES DE FAZER”: UM DIÁLOGO COM CERTEAU

É comum que na maioria dos textos sobre formação de professores e currículo nos deparemos com discursos sobre a fragilidade da autonomia docente face às subordinações da categoria às ordens advindas de instâncias superiores, sejam elas o sistema nacional de educação ou mesmo a gestão escolar local. De fato, não é raro que as orientações para a prática docente sejam estabelecidas e instauradas num movimento de cima para baixo, de fora para dentro, pois, como notamos com frequência, os professores não costumam ser consultados quando assuntos referentes à sua própria atuação estão em jogo. Nesse sentido, verificamos que a tônica das pesquisas em educação tende a residir nas diretrizes de cunho pedagógico, que aqui chamamos de prescrições, reiterando a ideia de que os sujeitos praticantes, ou seja, os professores, acabam por cumprir o papel de meros executores.

Sem o intuito de depreciar a realidade afirmada em tais pesquisas, o presente artigo pretende deslocar o foco de atenção. Ao invés de nos determos às prescrições, mais especificamente àquelas tecidas nas proposições curriculares dos materiais do PNAIC, nos apegamos aos usos que os professores, sujeitos comuns participantes do grande complexo que é a educação, podem fazer delas, partindo da seguinte questão problematizadora: Será que os professores reproduzem inalteravelmente essas prescrições no exercício cotidiano de suas aulas? A fim de respondê-la, tomamos como alicerce o aporte teórico de Certeau (1996; 1995; 1994) que em suas reflexões sobre o cotidiano dos sujeitos ordinários, nos proporciona um outro olhar. Segundo o autor:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (CERTEAU, 1996, p. 31).

Certeau, em suas obras, dá relevo a um aspecto essencial, que muitas vezes costuma ser ignorado: “aquilo que uma prática faz com os signos pré-fabricados, aquilo que estes se tornam para os usuários ou os receptores” (CERTEAU, 1995, p. 234). O autor trata, portanto, da possibilidade da prática de invenção pelos sujeitos que representam o lado não dominante da sociedade: o sujeito simples, comum ou, como já dito, de acordo com suas palavras, o *sujeito ordinário* (CERTEAU, 1994). Sujeitos que inventam e reinventam não por causa do que fazem ou do que dizem, mas porque como “personagens secretos” levam uma vida própria e com suas forças mudas estendem suas ramificações que penetram toda rede da vida cotidiana no teatro dessas relações (CERTEAU, 1996).

Como uma das principais referências da História Cultural, Certeau nos oferece fundamentos para certa esperança nas condições reais de o sujeito preservar sua autonomia ou encontrar momentos de escape e indisciplina mesmo quando se encontra em um ambiente repleto de controle e supervisão. A essas condições, o autor dá o nome de *táticas* ou *astúcias* que ao serem combinadas a novos *reempregos* resultam em suas próprias *artes de fazer* (CERTEAU, 1994).

Pela ótica da teoria certeuniana, podemos dizer que as prescrições curriculares não são, portanto, objeto de excessiva preocupação porque, ainda que involuntariamente, os professores, ao se expressarem em suas práticas cotidianas, imprimem suas características próprias, suas experiências anteriores e seus modos de fazer. Certeau (1994) nos possibilita crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas. Leva-nos a perceber diferenças e microrresistências que fundam microliberdades.

No que diz respeito às concepções de currículo dos materiais do PNAIC, cabe lembrar que, para além dos textos prescritivos, fazem parte dele também os momentos de formação em que são discutidas, entre formadores e professores, ações que têm por objetivo fornecer subsídios teóricos e práticos à prática docente. Assim, se nos referimos às apropriações dos conteúdos dos cadernos, devemos também pensar nas apropriações dos discursos (ou prescrições orais) tecidos nessas formações que, na

perspectiva do PNAIC, ao mesmo tempo em que é subjetiva porque carrega as marcas do sujeito Formador, tem uma função multiplicadora, pois este a reelabora para o sujeito Orientador de Estudo – que, por sua vez, também carrega marcas pessoais e profissionais – e que, posteriormente, a reformula novamente para o Professor Alfabetizador. Nesse contexto, é:

fundamental reconhecer que, em seus fazeres cotidianos, os professores não estão apenas modificando sua prática em virtude das circunstâncias de cada momento, mas, também em processo de formação continuada, seja como autoformação, por meio de seus próprios processos de reflexão, seja como formação continuada através da interação com colegas, obras e autores da área (OLIVEIRA, 2008, p. 46).

Pensando nesse movimento da formação de professores viabilizada pelo PNAIC observamos que não somente a prática docente em sala de aula sofre ressignificações, como também todo o processo formativo, o que dá um sentido mais palpável à expressão *redes de conhecimentos* eleita por Alves (2004 *et al.*; 2001) para designar o currículo. A formação ministrada pelo Formador vinculado à Instituição de Ensino Superior (IES) certamente já não é a mesma quando ministrada pelo Orientador de Estudo e, tampouco, quando praticada pelos Professores Alfabetizadores, pois cada um desses sujeitos lança mão de diferentes usos. Cada sujeito dessa cadeia não se reduz a um mero repetidor de enunciados prontos. Assumindo a perspectiva ceriteuniana de entender as dinâmicas postas em circulação nas práticas cotidianas de saberes – dentro ou fora da escola, as artes de fazer de cada sujeito nesses elos interligados tecem um currículo múltiplo e diversificado.

Embora os sujeitos inevitavelmente expressem astúcias e construam artes de fazer, mostrando que nenhuma condição de controle é inexorável e que eles não reproduzem simplesmente aquilo que lhes é dado para consumo, vale mencionar que a flexibilidade de uma dada orientação contribui para que os sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008) tenham consciência de seu poder de transcendê-la. E, no caso das prescrições didático-metodológicas presentes nos materiais do PNAIC, o que se constata em seu texto é justamente a ênfase nessa consciência, já que a autonomia docente é constantemente realçada.

Diferenciando-se da concepção de currículo prescrita em outros documentos oficiais, a proposição curricular do PNAIC sugere uma diluição do viés regulador. Recomenda caminhos a serem percorridos para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos aos alunos. Talvez pelo fato de o material ter sido escrito por autores que, em grande parte, valem-se da teoria ceriteuniana, o que realmente se sobressai é a ideia de um currículo construído nas relações cotidianas que considera a cultura – no plural e flexível (CERTEAU, 1996) – e enaltece os saberes oriundos dos *sujeitos ordinários* que integram o ambiente escolar.

Diante do exposto ao longo desta seção, a título de encerramento, chamamos atenção para a contribuição que, a nosso ver, é uma das mais fecundas dos estudos de Michel de Certeau: o reconhecimento de que a *astúcia* ou a “arte de dar golpes no campo do outro” (CERTEAU, 1994, p. 104) vem do fraco, do sujeito não detentor de poder. Transferir o foco de análise das estratégias de dominação para as táticas de transgressão gera algum conforto, principalmente se refletirmos sobre as condições nas quais se encontra a educação brasileira. Desse modo, pensar a necessária relação prescrições - artes de fazer vislumbra a possibilidade de um cenário muito mais motivador porque ao mesmo tempo em que não descarta a importância das prescrições, reafirma que, para cada uma delas, pode existir uma invenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final do texto, uma importante consideração se faz necessária: a constatação de que os materiais de formação do PNAIC procuram dialogar com uma concepção de currículo transformadora. Isso porque, embora na literatura já constem contribuições sobre estudos do currículo que evidenciam que ele se constrói no cotidiano (ALVES *et al.*, 2004; 2001; BARCELLOS, 2012; FERRAÇO, 2008; 2003; OLIVEIRA, 2008; 2003), nos deparamos aqui, com um texto oficial em que, ao conter prescrições escritas sobre o fazer docente, procura contemplar concretamente essa ideia – de que o currículo se faz no cotidiano escolar – e também os direitos de aprendizagem, não a fim de engessar, mas de sinalizar caminhos para a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, gostaríamos de destacar dois apontamentos principais, vindos a partir dessa leitura que desenvolvemos sobre os cadernos de formação do PNAIC. O primeiro deles refere-se à inegável validade e importância das prescrições elaboradas pelos materiais do PNAIC, pois dispõem de orientações bastante promissoras ao trabalho do professor, numa perspectiva mais contemporânea de abordagem dos conteúdos escolares, e com olhar atento às diferenças individuais e à(s) cultura(s) dos sujeitos. O segundo apontamento, por sua vez, diz respeito à contribuição da teoria cereteuniana no que tange às possíveis aproximações das artes de fazer dos sujeitos praticantes ao entendimento do professor na condição de protagonista do processo educativo, e eleva a ideia de invenções das práticas curriculares no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. *Photo grafias, escritascotidiano e currículos de formação*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARCELLOS, Adriana Pionttkovsky. Sobre as tessituras das políticas de currículos e de formação continuada de professores. *Espaço do currículo*. Paraíba, v. 4, n. 2, p. 372-385, set./mar., 2012.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização*. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- _____. 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, 2012a.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Currículo e Alfabetização: concepções e princípios*. Ano: 1, unidade 1. 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 no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Ano: 2, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado*. Ano: 3, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro

do (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Fernandes (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Recebido em: 29/07/2020

Aceito em: 10/11/2020

Publicado em: 10/11/2020