

Andressa Aita Ivo  
Álvaro Moreira Hypolito  
Vicente Cabrera Calheiros  
(Orgs.)

# **GESTÃO, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE**

Alguns efeitos do PNAIC

2ª edição | E-book



De modo a delimitar este amplo espectro de possibilidades analíticas, os estudos aqui apresentados aprofundam o olhar para a realização de uma discussão de amplitude nacional, entretanto, a centralidade na abrangência do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, reside nos desdobramentos tidos nos municípios de Santa Maria e Pelotas – Rio Grande do Sul.

Encontrará, o/a leitor(a), importantes reflexões em torno das temáticas de gestão, currículo e trabalho docente.

Boas leituras

Esta obra, resultado de esforço coletivo de um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras de distintas universidades, reúne reflexões que analisam o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir de variadas perspectivas. Tendo como elemento central e articulador das contribuições aqui expostas, a análise contempla a atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras e seus impactos e possíveis transformações ocorridas no sentido da realização de uma reestruturação no contexto escolar.

**Gestão, currículo  
e trabalho docente**  
**Alguns efeitos do PNAIC**



**Andressa Aita Ivo  
Álvaro Moreira Hypolito  
Vicente Cabrera Calheiros  
(Orgs.)**

**Gestão, currículo  
e trabalho docente  
Alguns efeitos do PNAIC**

**2ª edição  
E-book**



**São Leopoldo  
2021**

© Dos autores – 2021

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinós)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

A pesquisa e publicação desta obra puderam ser concretizadas graças ao apoio do CNPq, sendo proibida a sua comercialização.

G393 Gestão, currículo e trabalho docente: alguns efeitos do Pnaic. 2. ed.; e-book. / Organizadores: Andressa Aita Ivo, Álvaro Moreira Hypólito e Vicente Cabrera Calheiros – São Leopoldo: Oikos, 2021.

150 p.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-86578-98-0

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 4. Gestão escolar. 5. Currículo. 6. Trabalho docente. 7. Prática pedagógica. I. Ivo, Andressa Aita. II. Hypólito, Álvaro Moreira. III. Calheiros, Vicente Cabrera.

CDU 37

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

## Sumário

Apresentação .....	7
<i>Andressa Aita Ivo</i>	
<i>Álvaro Moreira Hypólito</i>	
<i>Vicente Cabrera Calheiros</i>	
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: atuação e efeitos nos contextos da UFSM e da UFPel entre 2012 e 2016 .....	11
<i>Caroline Foggiato Ferreira</i>	
<i>Andressa Aita Ivo</i>	
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação de professores de Educação Infantil .....	64
<i>Aline Klimeck Fragoso</i>	
<i>Andressa Aita Ivo</i>	
Ciências Humanas, viés cultural e suas implicações no currículo escolar: uma análise das relações entre o PNAIC e a BNCC .....	86
<i>Pedro Santos dos Santos</i>	
<i>Andressa Aita Ivo</i>	
Novas formas de ser professora alfabetizadora: formação matemática do PNAIC e produção da cultura da performatividade .....	107
<i>Patrícia de Faria Ferreira</i>	
<i>Márcia Souza da Fonseca</i>	
<i>Álvaro Moreira Hypólito</i>	
Supervisão pedagógica do PNAIC: um relato de experiência .....	136
<i>Sabrina Bagetti</i>	





## Apresentação

A obra **Gestão, currículo e trabalho docente: alguns efeitos do PNAIC** reúne textos de pesquisadores de variados contextos e percursos formativos, que, de modo colaborativo e articulado, expressam suas compreensões a fim de construir um debate aberto sobre uma parcela específica de políticas públicas educacionais para, por diferentes vias, analisar seus desdobramentos.

Para a composição do livro foram convidados professores-pesquisadores presentes em distintas universidades gaúchas, principalmente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que coordenaram o programa no RS. O conjunto dos participantes constituiu parte do projeto de pesquisa intitulado “Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): efeitos sobre a gestão, o currículo e o trabalho docente”, aprovado pelo CNPq, conforme Edital UNIVERSAL CNPq N. 01/2016. A pesquisa teve como objetivo amplo de investigação analisar de que maneira a atual conjuntura das políticas educacionais do Brasil, a partir do PNAIC, poderia provocar uma reestruturação no contexto escolar. O estudo previu uma discussão em termos da política educacional nacional com centralidade na abrangência do PNAIC nos municípios de Santa Maria e de Pelotas-RS, tendo como focos temáticos de análise a gestão, o currículo e o trabalho docente.

Dito isso, passamos a apresentar cada capítulo por meio de suas características gerais a fim de demonstrar elementos que se constituíram como fios condutores do conjunto da obra.

No capítulo que abre o livro, Caroline Foggiano Ferreira e Andressa Aita Ivo apresentam uma discussão sob o título “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: atuação e efeitos nos contextos da UFSM e

da UFPel entre 2012 e 2016”. Para tanto, as autoras organizam suas considerações por meio de duas partes principais. Inicialmente, apresentam o modo como está organizado o programa por meio da análise de textos e discursos oficiais para, em um segundo momento, tratar das questões ligadas aos contextos da prática, dos resultados e das estratégias, a fim de analisar as interpretações, traduções e efeitos produzidos na e pela atuação do referido programa, conduzidos pela UFSM e pela UFPel. Desse conjunto de elementos pontuam as interlocuções dessa política com o trabalho docente e as avaliações de larga escala.

No segundo capítulo, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação de professores de Educação Infantil”, as autoras Aline Klimeck Fragoso e Andressa Aita Ivo analisam as implicações do PNAIC na formação de professores de Educação Infantil a fim de identificar repercussões do referido programa no município de Santa Maria. Destacam o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) como processo que veio agrupar os professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os professores de 5º ano aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Constituíram suas análises amparadas na abordagem do Ciclo de Políticas, a qual contribuiu para a compreensão de como as políticas públicas são criadas, implementadas e reformuladas e como podem produzir resultados e efeitos no contexto da prática.

Pedro Santos dos Santos e Andressa Aita Ivo apresentam uma reflexão que busca identificar as possibilidades dos professores do ciclo de alfabetização inicial relacionarem a realidade vivida com os conteúdos ministrados nos componentes de História e Geografia. Para tanto, no texto que constitui o terceiro capítulo, “Ciências Humanas, viés cultural e suas implicações no currículo escolar: uma análise das relações entre o PNAIC e a BNCC”, debatem a respeito da necessidade de atividades que insiram os estudantes em seu contexto social, a fim de que se possa refletir sobre o meio em que está inserido, valorizando-o, assim como contribuindo para a formação de sua identidade cultural.

O texto “Novas formas de ser professora alfabetizadora: formação matemática do PNAIC e produção da cultura da performatividade”, o quarto capítulo, de autoria de Patrícia de Faria Ferreira, Márcia Souza da Fonseca e Álvaro Moreira Hypolito, apresenta uma discussão por meio de cinco pontos centrais. Inicia a reflexão com uma breve apresentação do PNAIC, seguida de uma exposição sobre políticas de formação continuada de professores. Na sequência, trata da relação entre as reformas educacionais e a produção da cultura da performatividade, seguindo para as questões pertinentes à formação matemática do PNAIC. Por fim, realiza uma análise da constituição, via Pacto, de uma nova forma de ser professora de Matemática no ciclo de alfabetização.

No artigo que encerra esta obra, “Supervisão pedagógica do PNAIC: um relato de experiência”, Sabrina Bagetti apresenta um relato de experiência no qual compartilha vivências profissionais, ocorridas no terceiro ano de implementação do PNAIC no ano de 2015. Para tanto, salienta que as formações de 2013 e 2014 tiveram a interdisciplinaridade como ponto em comum, tendo sido esse ponto considerado pelo Ministério da Educação a tônica para o trabalho de formação. Desse modo, a autora demonstra que as ações no PNAIC estiveram focadas em duas frentes de trabalho, as quais são descritas ao longo do texto: 1. movimento operacional da formação; e 2. fluência tecnológico-pedagógica.

Desejamos que os leitores se sintam instigados e provocados a dialogar com as autoras e autores na perspectiva de um avanço na produção de estudos e pesquisas sobre o campo da educação e suas relações com a temática das políticas públicas. Boas leituras.

*Andressa Aita Ivo – UFSM*  
*Álvaro Moreira Hypolito – UFPEl*  
*Vicente Cabrera Calheiros*  
(organizadores)



# **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: atuação e efeitos nos contextos da UFSM e da UFPel entre 2012 e 2016**

*Caroline Foggiato Ferreira<sup>1</sup>*

*Andressa Aita Ivo<sup>2</sup>*

## **Apresentação**

As políticas educacionais brasileiras produzidas pelos governos democrático-populares<sup>3</sup> podem ser lidas a partir de diferentes lentes, que ora sinalizam seus avanços e sucessos, ora reivindicam seus alinhamentos aos imperativos do neoliberalismo. Nesse sentido, lançamos mão de estudos (OLIVEIRA, 2009; LIMA; GANDIN, 2017) que tomam tais políticas como híbridas, ou seja, são textos, práticas e discursos que emergiram, principalmente, no contexto das escolas de Educação Básica, provocando mudanças de ordem estrutural e subjetiva, ensejando a democratização da educação brasileira, mas também representando seu entrelaçamento a um projeto de sociedade capitalista neoliberal.

Nesse cenário, através da dispersão do poder – dimensão operacionalizada pelo gerencialismo –, o Estado manteve-se no controle da elaboração, regulação e avaliação das políticas da educação, no entanto, disseminou a responsabilidade e autonomia na execução das propostas para outros atores<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestra em Educação pelo PPGE/UFSM. Graduada em Licenciatura em Educação Física (UFSM).

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: [dessaita@gmail.com](mailto:dessaita@gmail.com).

<sup>3</sup> Entende-se por governos democrático-populares, o período político e social liderado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e pela ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

<sup>4</sup> Tendo como base os escritos de Stephen Ball e colaboradores(as), utilizamos o termo “atores”

sociais (LIMA; GANDIN, 2017). Assim, diante das orientações de agendas educacionais globais e das demandas da sociedade civil – com representações de entidades públicas e privadas – foram criados diversos programas federais, que, ao articular diferentes objetivos das políticas educacionais, produziram novas demandas para e pelos(as) profissionais da educação.

Exemplo disso: entre 2012 e 2018, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi protagonista das políticas educacionais voltadas à alfabetização e à formação continuada das professoras alfabetizadoras<sup>5</sup> tanto pela continuidade temporal como pela abrangência quantitativa e qualitativa de seus efeitos. Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC tinha como objetivo primário garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todos e todas as estudantes até os 8 anos de idade ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, o Programa<sup>6</sup> articulou ações a partir de quatro eixos principais, sendo eles: formação continuada de professoras alfabetizadoras; gestão e mobilização social; produção e distribuição de materiais didáticos; e avaliações. Conforme a Portaria (BRASIL, 2012), a operacionalização desses eixos aconteceria através do regime de colaboração entre entidades executivas nacionais, estaduais e municipais com Instituições de Ensino Superior (IES).

No presente capítulo, olharemos para o PNAIC a partir das lentes teóricas e metodológicas dos escritos de Stephen Ball e colaboradores(as), principalmente no que tange à abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006) e à Teoria de Atuação Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Segundo o próprio Ball, seus estudos fornecem uma série de ferra-

---

em referência aos professores e às professoras, pois, nos processos que envolvem a (re)contextualização das políticas educacionais, tais profissionais constituem-se enquanto objeto e público-alvo das propostas oficiais e que, sobretudo no contexto da prática, assumem a posição de sujeitos que encenam as políticas educacionais conforme as possibilidades do cotidiano escolar, a própria identidade profissional e os fatores subjetivos.

<sup>5</sup> Ainda que nos textos oficiais do PNAIC a nomenclatura adotada privilegie o gênero masculino, no presente capítulo, optamos por utilizar o termo no feminino por entender que majoritariamente, na educação brasileira, as profissionais que atuam nas classes de alfabetização são mulheres.

<sup>6</sup> Para o presente texto utilizaremos os termos PNAIC e Programa enquanto abreviações referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

mentas ou problemas conceituais a fim de promover questionamentos e inquietações acerca das “formas pelas quais as políticas são feitas” (AVELAR, 2016, p. 8).

O Ciclo de Políticas constitui-se como uma abordagem dinâmica e flexível, na qual os contextos de influência, produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos e de estratégia política possuem uma interação contínua e não linear. Isso significa que as diferentes interações das políticas são complexas e que cada contexto influencia os demais simultaneamente, ao passo que também é influenciado.

Nessa direção, constitui-se a ideia de que as políticas educacionais são encenadas e não mais implementadas, pois superam orientações externas e multiplicam-se com as relações interpessoais existentes no interior dos diferentes contextos práticos. Desse modo, as políticas podem ser entendidas enquanto um movimento processual de construção e reconstrução dos textos e documentos, como também dos sujeitos.

Os discursos e as práticas dos atores envolvem processos, lutas e negociações acerca dos significados e das demandas das políticas em relação às possibilidades do contexto. Nesses movimentos, os sujeitos personalizam os textos, documentos e legislações na mesma medida em que esses (re)constróem a identidade docente e alteram a natureza e as condições de trabalho.

Ainda que tais teorizações sejam tecidas a partir de pesquisas e análises sobre o contexto escolar, acreditamos que as mesmas nos auxiliam a cumprir com o objetivo principal deste capítulo, qual seja, analisar o processo de atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus efeitos nos contextos da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Pelotas durante os anos de 2012 e 2016. Ambas as IES foram responsáveis pela gestão do PNAIC no Rio Grande do Sul desde seu lançamento até seu encerramento.

Ao longo deste capítulo, apresentaremos dados produzidos através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. No primeiro momento desse estudo qualitativo, foram analisados documentos oficiais que compuseram a elaboração e a estruturação do Pacto Nacional pela Alfabe-

tização na Idade Certa. Em específico, definiram-se como escopo da análise documental as produções acadêmicas, Portarias, Resoluções, Leis, os Documentos Orientadores e Cadernos de Formação publicados entre 2012 e 2016 e encontrados nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação e do Programa no âmbito da UFSM e da UFPel.

No segundo momento, as entrevistas semiestruturadas tiveram como sujeitos a Coordenadora-Geral do PNAIC/UFSM, o Coordenador-Geral do PNAIC/UFPel e cinco professoras que atuaram enquanto formadoras do Programa, sendo quatro formadoras do PNAIC/UFSM e uma formadora do PNAIC/UFPel. No quadro a seguir, apresentamos os dados sobre a trajetória profissional de cada sujeito que contribui nessa etapa da pesquisa.

**Quadro 1:** Os atores entrevistados e suas trajetórias profissionais<sup>7</sup>

<b>Identificação</b>	<b>Participação no PNAIC; Tempo de atuação (Instituição)</b>	<b>Trajetória profissional</b>
<b>Luciana</b>	Coordenadora Geral 2012-2018 (UFSM)	Graduação em Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Adjunta da UFSM com ampla atuação em cargos de gestão, Programas de Extensão e Políticas Públicas de proteção da infância e alfabetização.
<b>Fernando</b>	Coordenador Geral 2014-2018 (UFPel)	Graduação em Matemática – Licenciatura e Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. Professor Adjunto da UFPel com atuação em Projetos de Pesquisa e Coordenação de Cursos de Graduação.
<b>Clara</b>	Formadora 2015-2016 (UFPel)	Graduação em Matemática – Licenciatura, Mestrado em Ensino de Matemática e Doutorado em Educação. Professora dos Anos Iniciais e do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, com atuação na Secretaria Municipal de Educação de Canguçu.

<sup>7</sup> A fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, os nomes citados no quadro e ao longo do capítulo são fictícios; apenas preservamos o gênero com o qual cada sujeito se identifica.



<b>Heloísa</b>	Formadora 2015-2016 (UFSM)	Graduação em Letras e Mestrado e Doutorado em Educação. Experiência profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, além de cargos de gestão na Secretária Estadual de Educação e na Secretária Municipal de Educação de Santa Maria (RS). Desenvolveu projetos de formação continuada anteriores ao PNAIC.
<b>Renata</b>	Formadora 2015-2017 (UFSM)	Graduação em Educação Física (Licenciatura) e Artes (Bacharelado), Mestrado e Doutorado em Educação. Com experiência na formação continuada de professores no município de Três de Maio (RS).
<b>Bruna</b>	Formadora 2015-2017 (UFSM)	Graduação em Letras e Mestrado em Educação Profissional. Com experiência na formação de professores da rede estadual através de programas de reestruturação curricular e de educação profissional.
<b>Fátima</b>	Formadora 2013-2018 (UFSM)	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria com atuação e pesquisa em projetos de formação de professores voltados para leitura e escrita, como o Pró-Letramento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O capítulo está organizado em duas partes principais. Na primeira, apresentamos a organização do Programa tendo em vista textos e discursos oficiais que constituem o contexto de influência e de produção de texto. Enquanto na segunda parte buscamos olhar para os contextos da prática, dos resultados e das estratégias, analisando as interpretações, traduções e efeitos produzidos na e pela atuação do Programa no contexto da UFSM e da UFPel, em especial no que tange às interlocuções dessa política com o trabalho docente e as avaliações em larga escala.

## **A emergência e organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

A educação é um campo social e político historicamente marcado pela articulação de discursos complexos, ora convergentes, ora divergentes, mas que se alinham como uma concepção de sociedade mais ampla e não menos complexa. Por isso a articulação de mudanças nas relações sociais e do Estado compila a transformação dos fins ideológicos, pedagógicos, políticos e sociais da educação.

Desde a modernidade, reivindicamos a educação como um direito universal, responsável pela garantia da formação completa da humanidade a fim de garantir o progresso tecnológico, social e econômico. Todavia, no Brasil, as inconstâncias ou até mesmo inexistência de projetos democráticos e igualitários de sociedade tornaram visíveis as lacunas no cumprimento dos direitos humanos e sociais.

Como parte desse contexto, a educação brasileira sofreu – e continua a sofrer – implicações da falta de justiça e equidade social. Todavia percebemos que, ao longo dos anos, diversas políticas e programas tentaram suprir as necessidades educacionais, principalmente dos sujeitos marginalizados e excluídos socialmente.

Nessa direção, enunciados são promovidos e naturalizados como a regimes de verdade universais e obrigatórias. Entre eles percebemos a produção da alfabetização como uma das principais demandas educacionais. Boeing (2016) demonstra que os esforços em universalizar a alfabetização da população brasileira atravessaram os diferentes períodos históricos e políticos do Brasil, tendo mais ênfase a partir dos anos 1960.

Possa e Bragamonte (2018) sistematizam dois caminhos principais na formulação das políticas de alfabetização, as quais diferenciam-se quanto às concepções, às práticas e ao público-alvo. Por um lado, as primeiras propostas de caráter compensatório direcionavam-se aos jovens e adultos analfabetos, enquanto em outra direção atuam as políticas e programas direcionadas à “prevenção” do analfabetismo por meio de ações voltadas aos primeiros anos da Educação Básica.

Essas últimas emergem no contexto brasileiro a partir dos anos 1990, quando os investimentos do governo federal na Educação Básica aumentaram e, de modo especial, o foco foi direcionado ao Ensino Fundamental. Tal reformulação das políticas educacionais visava tanto cumprir com os compromissos internacionais firmados pelo país ao tornar-se signatário da Declaração de Jomtien, resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), como reagir aos resultados expressivamente negativos obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela OCDE, principalmente em relação à leitura, à escrita e à matemática.

Nessa esteira, no contexto brasileiro, as avaliações em larga escala tiveram sua influência sobre as políticas educacionais e as práticas escolares intensificadas por meio de dois movimentos. O primeiro é a expansão do Sistema de Avaliação da Educação Básica, no ano de 2005, através da cisão entre a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), de caráter censitário e direcionada para escolas públicas com mais de 20 alunos nos 5º e 9º anos, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral e voltada para escolas privadas e escolas públicas que não podem participar da Prova Brasil.

O segundo movimento ocorreu em 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que vincula dados do Fluxo Escolar com os resultados da Prova Brasil, a fim de aferir o desempenho dos estudantes em Português e Matemática. Tais mudanças produziram a standardização dos desempenhos por redes de ensino e por escola, aumentando o controle e a regulação da educação e do trabalho docente não só pelo Estado, mas também pela sociedade civil através da mediatização e do ranqueamento dos resultados.

Percebe-se que as orientações internacionais e a preocupação com os índices de desempenho educacional transformaram a alfabetização em uma etapa essencial para a continuidade da aprendizagem, bem como a constituíram num forte indicador de desenvolvimento econômico. Com isso as políticas de combate ao analfabetismo passaram a indicar um período

certo para a conclusão do processo de alfabetização e para estabelecer articulações com as políticas de formação de professores, vistos como sujeitos centrais na promoção da qualidade educacional (POSSA; BRAGAMONTE, 2018).

Haja vista o artigo 62<sup>8</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 1.9394/96), foram lançados diversos programas e planos governamentais que visavam qualificar a formação docente, articulando-se à alfabetização, tais como: Programa de Alfabetização Solidária (1997-2002); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001-2003); Programa Toda Criança Alfabetizada (2003) e o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009).

Apesar da descontinuidade das ações, evidenciamos que tais programas conservavam o alinhamento do MEC às orientações internacionais; afinal, eram características constantes nas propostas: a parceria com o setor privado, a ênfase na capacitação de habilidade didática e o direcionamento aos materiais didáticos prontos e às avaliações em larga escala para discentes e docentes. Ao encontro disso, em 2004, formou-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, na qual Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam desenvolver: programas e cursos de formação continuada aos professores e gestores nas modalidades a distância ou semipresencial; projetos de formação de tutores para esses programas; e tecnologia educacional e material pedagógico (ALMEIDA, 2016).

Nessa direção, em 2007, foi lançado o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento). De abrangência nacional, o programa era realizado pelo MEC em parceria com IES da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática por meio da formação continuada de professores dos anos e séries iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>8</sup> Esclarece que a União, os estados, os municípios e o DF devem promover, em regime de colaboração, a formação continuada dos profissionais da educação, seja no local de trabalho ou em instituições de Ensino Superior e da Educação Básica (BRASIL, 1996).

O Pró-Letramento estava estruturado a partir da atuação de cinco atores essenciais: o Coordenador-Geral, o Formador, o Coordenador Administrativo, o Orientador de Estudos e o Professor Cursista. As formações eram realizadas a partir de materiais didáticos construídos pelas IES, e primeiramente os Orientadores de Estudos recebiam os cursos com duração de 180 horas, capacitando-os para iniciar a formação com os Professores Cursistas de seus municípios.

Tais propósitos, a metodologia e a estrutura tiveram continuidade com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme relata Fátima, que atuou em ambos os programas federais:

*Quando veio o PNAIC, a gente sabia que teria aquele modelo só que ampliado e muitas coisas que foram pontuadas no Pró-letramento, [por exemplo], que ficou vinculado só a leitura e a escrita. Os professores disseram muito que eles não tinham tempo para fazer jogos, que eles não tinham material suficiente. Então a gente enxergava no PNAIC alguns elementos importantes que eram: muito material, muita literatura, as caixas de jogos sendo ofertadas. A gente via que aquilo que foi dito lá [no Pró-Letramento] estava reverberando, estava vindo como uma iniciativa, então isso assim me entusiasmou. (Fátima, Formadora/UFMS)*

Corroborando tal entendimento, a Coordenadora-Geral do PNAIC/UFMS anuncia que

*[...] se a gente pensar o Pró-letramento, ele foi o pai do Pacto porque depois, em função de um trabalho articulado com as secretarias municipais, as UNDIMÉs né também nós tínhamos as coordenadorias regionais de educação, um trabalho com a FAMURGS, vários entes Federados, chegaram à conclusão que a questão da alfabetização não seria a responsabilidade só do estado ou município, mas seriam de todas as forças vivas. E aí se fez a partir, se pode dizer, de um grande consenso entre todos esses entes Federados, a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A nomenclatura “idade certa”, a gente nunca concordou que tivesse uma idade certa para se alfabetizar porque na verdade a criança vai se alfabetizar a vida inteira, o adulto está se alfabetizando a vida inteira, então a gente nunca pensou nisso, mas era um apelo no sentido de que todas as crianças tivessem oportunidade dentro do ciclo de alfabetização que é do 1º ano, 2º ano, 3º ano, a criança pudesse então até os 8 anos de idade ter essa oportunidade, esse direito de aprendizado. (Luciana, Coordenadora-Geral PNAIC/UFMS, grifos nossos)*

Além desse objetivo, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, visando

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - cons-

truir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

A fim de atingir esses objetivos, o PNAIC propôs a concretização de ações inseridas em quatro eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social. Tais ações deveriam ser organizadas, geridas e idealizadas em caráter de cooperação entre União, Distrito Federal, estados, municípios e Instituições de Ensino Superior.

Conforme o artigo nº 10 da referida portaria, o *eixo da Gestão, Controle e Mobilização Social* constitui-se por um arranjo institucional dividido nas instâncias federais, estaduais, municipais e institucional. A gestão acadêmica e pedagógica das ações de formação continuada para professoras alfabetizadoras ficou sob orientação do Comitê Institucional, composto por representantes: do MEC, da SEEDUC, UNDIME, UNCME, do Conselho Estadual de Educação; IES e outras entidades que a Coordenação julgar conveniente.

A organização do processo formativo foi orientada pela Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que também instituiu as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas de estudo no PNAIC. A seguir, ilustramos essa cadeia organizacional no âmbito das Instituições de Ensino Superior, bem como os critérios para ocupação de cada cargo e valor das bolsas até ano de 2015:

#### **Quadro 2:** A concessão de bolsas de estudos no PNAIC até 2015

<b>CARGO</b>	<b>CRITÉRIO</b>	<b>VALORES</b>
<b>Coordenador-Geral</b>	Indicado pelo reitor da Instituição; Professor efetivo da IES; Ter experiência na formação continuada.	R\$ 2.000,00
<b>Coordenador Adjunto</b>	Indicado pelo Coordenador-Geral; Professor efetivo da IES; Ter experiência na formação de professores alfabetizadores.	R\$ 1.400,00

<b>Supervisor</b>	Processo de seleção pública; Ter pós-graduação; Ter experiência na formação de professores alfabetizadores.	R\$ 1.200,00
<b>Formador</b>	Seleção pública; Ter experiência na formação de professores alfabetizadores; Ter atuado como professor alfabetizador ou formador por dois anos.	R\$ 1.100,00
<b>Coordenador local</b>	Indicado pela Secretaria de Educação; Ter experiência na coordenação de projetos e programas; Possuir conhecimento da rede.	R\$ 765,00
<b>Orientadores de Estudos</b>	Seleção pública; Professor da rede pública; Ter sido tutor do Pró-letramento ou ter experiência de atuação de no mínimo 3 anos como professor alfabetizador.	R\$ 765,00
<b>Professores Alfabetizadores</b>	De acordo com o Censo Escolar do ano anterior.	R\$ 200,00

Fonte: Elaborada pelas autoras conforme Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b).

Em 2016, o Ministério da Educação aprovou a Portaria nº 1.094, em 30 de setembro, alterando a legislação anterior e reformulando a organização e gestão do Programa. Diante disso, o eixo Gestão, Controle e Mobilização Social teve seu arranjo institucional alterado, conforme ilustra o quadro a seguir:

### Quadro 3: O arranjo institucional do Eixo Gestão, Controle e Mobilização Social

Comitês	Participantes	Atribuições
<b>Comitê Gestor Nacional</b>	Secretário(a) executivo(a) do MEC; Titulares e suplentes da SEB, do FNDE, do INEP, das CONSED e da UNDIME; Outros participantes que o comitê julgar pertinentes.	Coordenação e avaliação em âmbito nacional; Concessão de bolsas.
<b>Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento</b>	Titulares e suplentes da Secretarias Estaduais de Educação, da UNDIME e das IES; Outros participantes que o comitê julgar pertinentes.	Identificar os resultados das escolas da rede da UF nas avaliações internas e externas; Estabelecer metas de desempenho para os alunos; Acompanhamento, aprovação e monitoramentos dos Planos de Gestão e dos Planos de Formação.

Fonte: Elaborada pelas autoras conforme a Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Evidenciamos que as atribuições expostas na Portaria nº 867 apresentavam caráter organizacional no sentido de prover a infraestrutura física e material para as formações e realizar a adesão, o monitoramento e a avaliação das ações do Pacto das redes participantes. Ao passo que, a partir da Portaria nº 1.094, com a criação do Comitê Gestor Estadual de Alfabetização e Letramento, o eixo Gestão, Controle e Mobilização Social teve suas atribuições direcionadas às avaliações externas e internas do PNAIC com a necessidade de estabelecimento de metas de desempenho e a criação e o monitoramento de Planos de Gestão e Formação.

Para além, conforme supracitado a Portaria nº 1.094, também modificou os critérios e a concessão de bolsas do eixo de Formação Continuada, tornando possível o pagamento para participantes da equipe de gestão estadual e municipal. No quadro seguinte, expomos os novos cargos, critérios e valores para a concessão dos auxílios:



**Quadro 4:** A concessão de bolsas de estudos no PNAIC a partir de 2016

<b>Equipe</b>	<b>Cargo</b>	<b>Critério</b>	<b>Bolsa</b>
<b>Equipe de Gestão</b>	<b>Coordenador Estadual</b>	Indicado pela Secretaria de Educação; Profissional da Educação Básica municipal ou estadual.	R\$ 2.000,00
	<b>Coordenador da Undime</b>	Indicado pelo presidente da Undime estadual.	R\$ 2.000,00
	<b>Coordenador Regional</b>	Servidor efetivo da Secretaria de Educação Estadual; Vinculado a uma regional de ensino.	R\$ 1.400,00
	<b>Coordenador Local</b>	Indicado pela Secretaria de Educação municipal; Professor efetivo da rede cadastrado no censo no momento de formação de turmas de professores alfabetizadores; Profissional de carreira da Educação Básica estadual ou municipal.	R\$ 1.200,00
<b>Equipe de Formação</b>	<b>Coordenador-Geral</b>	Indicado pelo reitor da Instituição; Professor efetivo da IES; Ter experiência na formação continuada.	R\$ 2.000,00
	<b>Coordenador Adjunto</b>	Indicado pelo Coordenador-Geral; Professor efetivo da IES; Ter experiência na formação de professores e de gestão.	R\$ 1.400,00
	<b>Supervisores</b>	Selecionados pelo Coordenador-Geral da IES; Ter pós-graduação; Ter experiência na formação de professores alfabetizadores;	R\$ 1.200,00
	<b>Formadores</b>	Seleção pública; Ter experiência na formação de professores alfabetizadores; Ter atuado como professor alfabetizador ou formador por dois anos; Ter especialização, mestrado, doutorado ou estar cursando pós-graduação em Educação.	R\$ 1.100,00
	<b>Orientadores de Estudos</b>	Seleção pública; Professor da rede pública; Ter participado de programas de formação continuada nos últimos 3 anos ou ser professor alfabetizador com resultados reconhecidos na escola e na rede de atuação.	R\$ 765,00
<b>Público-alvo</b>	<b>Professores Alfabetizadores e Coordenadores Pedagógicos</b>	Estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior; Estar no exercício da função em turmas seriadas ou multisseriadas do 1º ciclo dos anos iniciais.	R\$ 200,00

Fonte: Elaborada pelas autoras conforme Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016).

A partir dos documentos analisados, percebe-se que, ainda que os arranjos institucionais do Programa tenham sido reformulados ao longo dos anos, o modelo de organização e gestão das formações continuadas permaneceu o mesmo. Desse modo, ao analisarmos a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, e a Resolução nº 06, de novembro de 2016, destacamos as seguintes atribuições para cada cargo:

- **Coordenador-Geral (CG):** coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico; manter atualizado o banco de dados sobre a frequência e avaliações individuais dos participantes; responsabilizar-se pela organização da prestação de contas dos recursos recebidos para financiar a formação; adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do curso.
- **Coordenadora Adjunta (CA):** coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico; estabelecer a articulação com as Secretarias de Educação e os coordenadores estaduais, distritais e municipais do Programa, a fim de organizar os encontros presenciais e as demais atividades necessárias para operacionalizar as formações; exercer a coordenação acadêmica das formações; adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotado, bem como conduzir análises e estudos sobre a implementação da formação, divulgando seus resultados.
- **Supervisores:** apoiar o coordenador adjunto na coordenação acadêmica das formações, acompanhando as atividades didático-pedagógicas dos formadores; coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudos; reunir-se sistematicamente com CGs e CAs para monitorar a presença dos orientadores de estudos e professoras alfabetizadoras nos encontros presenciais.
- **Formadores:** planejar, ministrar e avaliar as atividades de formação com OEs, encaminhando aos supervisores relatórios dos en-

contros presenciais; acompanhar as atividades dos orientadores com as professoras alfabetizadoras, analisando e discutindo os relatórios de formação.

- **Orientadores de Estudos (OEs):** participar dos encontros presenciais junto às IES; planejar, ministrar e avaliar os encontros formativos junto às professoras alfabetizadoras em seu município ou polo de formação, apresentando relatórios pedagógico e gerencial das atividades formativas; acompanhar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.
- **Coordenadores Locais (CLs):** atuar como gestores das ações municipais do Programa, organizando e participando das formações continuadas; supervisionar o desenvolvimento do programa nas escolas, realizando visitas periódicas; participar de encontros presenciais de sua turma junto às IES; organizar os seminários em seu âmbito de atuação; apoiar as ações da secretaria de educação na aplicação das avaliações externas; coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações em seu município, identificando as dificuldades e propondo soluções em conjunto com as IES; analisar os resultados das escolas de sua rede na ANA e na Prova Brasil e acompanhar a evolução das metas traçadas.
- **Professoras Alfabetizadoras (PAs):** dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de suas turmas no ciclo de alfabetização; organizar sua sala de aula e o tempo pedagógico, proporcionando às crianças um ambiente motivador para leitura, desenvolvimento da consciência fonética e ortográfica, o aprimoramento da oralidade e o domínio dos fundamentos da Matemática; compartilhar com o coordenador pedagógico e demais colegas boas práticas e conhecimentos adquiridos; analisar os textos propostos nos encontros formativos, registrando questões para discutir nos encontros posteriores; realizar em sala de aula as atividades planejadas nas formações, registrando dificuldades para debater no encontro posterior; aplicar as avaliações diagnósticas, registrando no SisPacto ou de outro modo

acordado com os OEs; acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas, registrando no SisPacto ou através de outros recursos; participar do seminário final, apresentando relatos de sua experiência.

- **Coordenadoras Pedagógicas (CPs):** colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo OE e propor ações necessárias à sua realidade; disponibilizar e planejar, junto às PAs, a utilização de recursos didáticos disponibilizados pelo MEC e outro, que vissem atender as dificuldades de aprendizagem do aluno e a aceleração dos estudos no campo da alfabetização; acompanhar, auxiliar e coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações em sua escola e propor soluções para as dificuldades identificadas; organizar em parceria com as PAs ações de reforço escolar; organizar nas salas de aula e em espaços comuns da escola um ambiente motivador à leitura, ao desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica, ao aprimoramento da oralidade e ao domínio dos fundamentos da Matemática; compartilhar com as PAs e demais colegas boas práticas e conhecimentos adquiridos; conversar com as famílias sobre a importância da alfabetização na idade certa e solicitar o incentivo diário às práticas que auxiliem no processo.

O monitoramento das formações ocorria por meio do SisPacto, um sistema informacional no qual os/as formadores/as e coordenadores/as deveriam anexar relatórios indicando, descritivamente e através de fotos, a realização das práticas pedagógicas planejadas a partir dos encontros formativos. Além disso, as avaliações internas eram realizadas pelos atores que estavam imediatamente relacionados no planejamento e nos encontros formativos, isto é, Formadores eram avaliados pelos Supervisores e Orientadores de Estudos, que, por sua vez, eram avaliados por Formadores e Professoras Alfabetizadoras; e essas últimas eram avaliadas pelos Orientadores de Estudos. Para garantir o recebimento das bolsas, cada sujeito de-

veria cumprir 75% da carga horária de formação e atingir a nota 7 nas avaliações.

No que tange ao *eixo dos materiais didáticos*, os documentos orientadores do Programa previam a distribuição gratuita para as escolas de jogos pedagógicos, materiais concretos e livros infantis e didáticos, vinculados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Além disso, entre os anos de 2012 e 2015, as IES produziram e publicaram os Cadernos de Formação, que orientavam tanto as práticas formativas entre Formadoras e Orientadores de Estudos, como dessas com as Professoras Alfabetizadoras.

Ao longo dos anos, os Cadernos de Formação estiveram organizados nas seguintes seções: *Iniciando a conversa*, que introduzia a temática e os objetivos do caderno; *Aprofundando o tema*, que relacionava as discussões teóricas a relatos de experiência; *Compartilhando*, na qual apresentavam-se relatos de experiência enquanto exemplos de boas práticas a serem realizadas, como também os materiais e recursos didáticos disponibilizados pelo MEC; *Aprendendo mais*, que se dividia em sugestões de leituras e sugestões de estratégias formativas.

Em 2013, os cadernos foram lançados visando a apresentação do Programa, a especificidade da Educação Especial e as avaliações durante o Ciclo de Alfabetização. Além disso, as produções foram organizadas em quatro volumes especiais, de acordo com as especificidades de cada ano do Ciclo de Alfabetização e da Educação do Campo. Contudo, em vista de encontrar os consensos formativos, as unidades de cada volume versavam sobre: o currículo no ciclo de alfabetização; a organização e o planejamento da rotina de alfabetização; a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; a importância do brincar e do lúdico; os diferentes gêneros textuais; projetos didáticos e sequências didáticas de articulação da alfabetização com as diferentes áreas do conhecimento; respeito aos diferentes percursos da alfabetização; os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e a organização da ação didática e da prática docente no Ciclo de Alfabetização.

No ano seguinte, quando as formações tiveram como foco a “Alfabetização Matemática”, os cadernos foram lançados em 13 unidades temáticas, sendo elas: a apresentação da proposta; a Educação Matemática do Campo; o Encarte de Jogos; os Jogos na Alfabetização Matemática; a Matemática Inclusiva; a Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas; Educação Estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber.

Por fim, em 2015, houve o lançamento de mais dez volumes de Cadernos de Formação, abordando os seguintes temas: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade; A criança no Ciclo de Alfabetização; Interdisciplinaridade; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita; A arte no Ciclo de Alfabetização; Alfabetização matemática; Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; e Integrando Saberes.

No que concerne ao *eixo da avaliação*, evidenciamos que, além de almejar o aumento do IDEB através do PNAIC, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, também instituiu a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Direcionada aos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, a ANA tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas. Por isso propõe analisar o desempenho dos e das estudantes na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, bem como as condições de escolaridade a partir da produção de dados acerca dos Indicadores de Nível Socioeconômico dos alunos e de Formação Docente. Ainda conforme a portaria, a avaliação de caráter anual visa “concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2012a, p. 7).

Assim, a ANA também foi utilizada como um mecanismo para diagnosticar inicialmente as condições de alfabetização na intenção de delinear as ações de implementação do PNAIC e orientar as formações continuadas

dos professores alfabetizadores. Tendo isso em vista, entende-se que a avaliação não deve ser restrita à aprendizagem dos estudantes; ao contrário, é preciso avaliar também aspectos que constituem o contexto educacional e intervêm na aprendizagem, tais como: gestão escolar, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico.

- **Questionários:** voltados aos professores e gestores das escolas a fim de averiguar as condições da formação dos professores, da infraestrutura das escolas, da gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras.
- **Testes de desempenho:** provas aplicadas aos alunos contendo 40 questões, sendo 17 objetivas de múltipla escolha e 3 dissertativas no caso da Língua Portuguesa, e 20 questões objetivas de múltipla escolha sobre Matemática.
- **Produção escrita:** avaliação das habilidades de produção textual das crianças, com ênfase em aspectos como: a escrita das palavras, coesão e coerência textual, estrutura e organização do texto, concordância com o gênero solicitado, uso de pontuação correta, etc.

A matriz referencial da Língua Portuguesa conta com dois eixos estruturantes, sendo eles: o eixo da leitura, composto por nove habilidades, e o eixo da escrita, composto por três habilidades. Quanto à matriz referencial da Matemática, que também teve como base a matriz referencial da Provi- nha Brasil, os eixos estão organizados da seguinte forma: eixo numérico e alfabético, com dez habilidades; eixo da Geometria, com duas habilidades; eixo de grandezas e medidas, com quatro habilidades; e eixo de tratamento da informação, com duas habilidades.

O marco teórico do Documento Base da ANA (BRASIL, 2013) reconhece as limitações das avaliações de larga escala em aferir a totalidade da aprendizagem da Língua Portuguesa e dos códigos matemáticos, tendo em vista a dimensão do processo letramento e alfabetização empregada no PNAIC. Ainda conforme o documento, ao considerar também os fatores contextuais das condições de ensino, a ANA não se insere na lógica de ranqueamentos escolares e práticas de *accountability*.

Todavia os resultados da ANA eram divulgados de acordo com a Instituição de Ensino, o Município e a Unidade Federativa, além de um índice nacional. Além disso, a partir dos textos que orientam a ANA, entende-se que os resultados obtidos nas avaliações podem “contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação e/ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino” (BRASIL, 2013, p. 11).

Na apresentação da matriz referencial da ANA, considera-se que as avaliações “são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante ensinar/aprender em nossa sociedade” (BRASIL, 2013, p. 12). Nesse sentido, as matrizes que englobam os principais conhecimentos e características passíveis de análise são organizadas a fim de gerar dados sobre o processo de aprendizagem. Além disso, salienta-se que a seleção dos saberes também está embasada no posicionamento técnico, político e pedagógico.

Dessa forma, o processo avaliativo envolve três dimensões articuladas entre si, sendo elas: a avaliação de aprendizagem dos estudantes, com ênfase ao trabalho do professor; avaliação da instituição, tendo em vista a coletividade na condução do processo de aprendizagem nas escolas; e, por fim, a avaliação do sistema escolar, cuja responsabilização é direcionada ao poder público (BRASIL, 2013).

Ao explicar tal organização, o documento salienta novamente que a dimensão discursiva, central na perspectiva do PNAIC, não é inteiramente abarcada na ANA devido ao fato de que sua aplicação se dá sobre o território nacional, cercado de especificidade. Desse modo, afirma que as habilidades referenciais para a avaliação de larga escala não devem ser assimiladas enquanto base curricular.

A partir dos textos que regulamentaram e orientaram o PNAIC, é possível compreender que majoritariamente as ações assumiam um caráter descentralizado, uma vez que a gestão, o planejamento e a atuação das formações ocorreram, em grande medida, nas Instituições de Ensino Superior, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e nas escolas. Além



disso, a estrutura organizacional bastante ramificada com a participação de diversos atores contribuiu para a expansão dos espaços de interpretação e tradução dos próprios textos. Tendo isso em vista, no próximo momento trataremos de analisar como se deu tal processo de atuação no âmbito da UFSM e da UFPel.

### **O PNAIC na UFSM e na UFPel: atuação e efeitos**

No contexto do Rio Grande do Sul, as primeiras IES a compor o Comitê Institucional do PNAIC foram a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas. Conforme o esclarecimento transcrito na sessão anterior da professora Luciana (Coordenadora-geral PNAIC/ UFSM), a UFSM havia participado da atuação do Pró-Letramento e de outros programas federais direcionados ao cuidado e à educação de crianças e adolescentes por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), que credenciaram a instituição para atuação no PNAIC. Já a UFPel não havia participado do Pró-Letramento, mas foi igualmente aprovada pelo MEC para a realização das ações do PNAIC, sob coordenação do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale). Assim, a partir de 2012, ambas as instituições assumiram a responsabilidade pela organização e gestão do eixo Formação Continuada, dividindo as ações conforme regiões geográficas.

Inicialmente, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi responsável pela gestão acadêmica do PNAIC nos polos de Pelotas, Porto Alegre e Osório. Essa primeira configuração aconteceu em 2013, quando as formações tiveram como foco a “Alfabetização e Linguagem” e totalizaram uma carga horária de 200 horas. Entre os três polos houve adesão de 121 municípios, promovendo a participação de 9.638 professores alfabetizadores e 467 orientadores de estudos, tanto das redes municipais como da rede estadual. No contexto da UFPel, a gestão e as formações eram coordenadas por uma Coordenadora-geral, uma Coordenadora adjunta, três supervisoras e 18 professoras formadoras.

No ano de 2014, as ações do PNAIC/UFPel concentraram-se nos polos de Porto Alegre e Pelotas após a união do polo de Osório ao primeiro. Nessa edição, a temática das formações foi a “Alfabetização Matemática”, e pela última vez os encontros totalizaram 200 horas ao longo do mesmo ano letivo. O número de municípios aumentou para 147, totalizando a participação de 9.402 Professores Alfabetizadores e 469 Orientadores de Estudos. No âmbito da UFPel, houve a alteração do Coordenador-geral, mas se mantiveram as duas Coordenadoras Adjuntas, cinco supervisoras e 32 professoras formadoras, sendo 13 da área da Matemática e 19 da área de Linguagem.

As formações referentes à edição de 2015 iniciaram no segundo semestre, sendo finalizadas no início de 2016. Com o foco na “Integração de Conteúdos”, as atividades formativas tiveram carga horária de 100 horas com adesão de 196 municípios e participação de 8.203 professores alfabetizadores e 370 orientadores de estudos. O quadro de gestão da UFPel foi composto por um Coordenador-geral, duas Coordenadoras Adjuntas, seis supervisoras e 16 professoras formadoras.

Assim como a UFPel, a Universidade Federal de Santa Maria foi responsável pela gestão pedagógica do PNAIC no Rio Grande do Sul ao longo de todos os anos de vigência do Programa. Entre 2013 e 2015, as ações da UFSM compreenderam os polos de Santa Maria, Santa Rosa e Caxias do Sul. Após a inclusão da UFRGS na gestão do PNAIC em 2016, a UFSM esteve à frente das formações dos polos de Santa Maria e Santa Rosa.

Em 2013, o foco das formações foi “Alfabetização e Linguagem”; 325 municípios aderiram ao Programa nos três polos da UFSM. Com isso as formações contemplaram 8.600 professoras alfabetizadoras, 541 orientadoras de estudos e 20 formadoras, quatro supervisoras, uma Coordenadora Adjunta e uma Coordenadora-geral.

No ano seguinte, as formações versaram sobre “Alfabetização Matemática”, e 324 municípios aderiram, contabilizando a participação de aproximadamente 8.143 professoras alfabetizadoras e 552 orientadoras de es-

tudos. No âmbito institucional, atuaram uma Coordenadora-geral, uma Coordenadora Adjunta, sete supervisoras e 42 formadoras.

A formações continuadas realizadas em 2015 e concluídas no começo do ano letivo de 2016 tiveram como foco a “Formação Integral”, iniciando o trabalho interdisciplinar. Nessa edição participaram 332 municípios, contabilizando aproximadamente 8.143 Professoras Alfabetizadoras e 546 Orientadoras de Estudos. Na UFSM, as formações foram organizadas por 20 formadoras, sete supervisoras, quatro Coordenadoras Adjuntas e uma Coordenadora-geral.

No quadro a seguir, estabelecemos o comparativo entre dados quantitativos do PNAIC/UFSM e do PNAIC/UFPel no período de 2013 a 2015:

**Quadro 5:** As edições entre 2013 e 2015 do PNAIC/UFSM e do PNAIC/UFPel em números

Cargo/IES	2013		2014		2015/2016	
	UFPel	UFSM	UFPel	UFSM	UFPel	UFSM
<i>Coordenador(a)-Geral</i>	1	1	1	1	1	1
<i>Coordenadora(s) Adjunta(s)</i>	1	1	2	1	2	4
<i>Supervisoras</i>	3	4	5	7	6	7
<i>Formadoras</i>	18	20	32	42	16	20
<i>Orientadoras de Estudos</i>	467	541	469	552	370	546
<i>Professoras Alfabetizadoras</i>	9.638	8.600	9.402	8.143	8.203	8.143

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em 2016, a partir da reestruturação do Programa, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) passou a integrar as ações no Estado. Com isso a UFPel tornou-se responsável pelos polos de formação de Caxias do Sul e Pelotas. Nessa edição, os atrasos nos repasses financeiros prolongaram-se e as formações iniciaram apenas no final do ano letivo, estendendo-se até o segundo semestre do ano de 2017. O foco manteve-se na integração dos conteúdos com carga horária de 100 horas. Aderiram ao

Programa 181 municípios, promovendo a participação de 3.767 professores alfabetizadores, 814 coordenadores pedagógicos e 269 orientadores de estudos. No âmbito da UFPel, a organização foi estruturada com um Coordenador-geral, duas Coordenadoras Adjuntas, três Supervisoras, cinco Formadoras de Coordenadores Locais e oito Formadoras de Orientadores de Estudos. E, por fim, passaram a compor a gestão do PNAIC um Coordenador estadual, uma Coordenadora da UNDIME e três coordenadores regionais.

Assim como na UFPel, as ações do PNAIC/UFSM no ano de 2016 visavam dar continuidade ao trabalho interdisciplinar iniciado em 2015. Todavia, com a adesão da UFRGS, a UFSM ficou responsável pelos polos de Santa Maria e Santa Rosa. Com isso as formações continuadas tiveram a participação de aproximadamente 4.809 Professoras Alfabetizadoras, 927 Coordenadoras Pedagógicas e 309 Orientadoras de Estudos. No contexto da IES atuaram no PNAIC: 18 Formadoras, sendo dez Formadoras de OEs e oito Formadoras de CPs; cinco Supervisoras; duas Coordenadoras Adjuntas e uma Coordenadora-geral.

No quadro a seguir, apresentamos o comparativo entre os dados quantitativos do PNAIC/UFPel e PNAIC/UFSM em 2016.

**Quadro 6:** A edição de 2016 do PNAIC/UFSM e do PNAIC/UFPel em números

<b>Cargo</b>	<b>PNAIC/UFPel</b>	<b>PNAIC/UFSM</b>
<i>Coordenador(a)-geral</i>	1	1
<i>Coordenadora(s) Adjunta(s)</i>	2	2
<i>Supervisoras</i>	3	5
<i>Formadoras</i>	13	18
<i>Orientadoras de Estudos</i>	269	309
<i>Professoras Alfabetizadoras</i>	3.767	4.809
<i>Coordenadoras Pedagógicas</i>	814	927

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados quantitativos evidenciam a abrangência do PNAIC durante o período pesquisado, mas também nos provocam a olhar para a complexidade inerente à operacionalização e aos efeitos da atuação de múltiplas políticas sobre formação continuada, identidade docente e avaliação educacional produzidas a partir do Programa. Diante disso, embora a ideia de que as políticas são encenadas emanem de análises sobre diferentes contextos escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), tais escritos possibilitam compreender as políticas educacionais enquanto movimentos dinâmicos e não lineares constituídos por fatores materiais, interpretativos e discursivos, que acontecem em meio a interações e em terrenos instáveis.

Nesse sentido, ao analisarmos a atuação das políticas inerentes ao PNAIC nas Instituições de Ensino Superior a partir de práticas discursivas e não discursivas produzidas nesses contextos, atentaremos para fenômenos maiores e menores que constituíram esse processo e seus efeitos. O “tamanho” de tais elementos não caracteriza o nível de relevância para a pesquisa, mas localiza fatores como os diferentes discursos sobre educação e docência, as relações institucionais e a gestão das condições materiais e de recursos – fenômenos maiores – e outros como as emoções e as múltiplas relações de poder que permearam as interações dos sujeitos com si, com os outros e com as políticas – fenômenos menores.

Tanto o contexto de influência como o contexto de produção de textos produziram o entendimento de que o principal eixo de atuação do PNAIC era a formação continuada das professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, durante o período analisado, tais formações foram operacionalizadas a partir de uma cadeia formativa iniciada nas Instituições de Ensino Superior e finalizada nas escolas.

Com o fortalecimento da articulação das Universidades Federais com as redes estaduais e municipais de educação formou-se *uma rede de reflexão sobre a docência para esse nível de ensino* (Heloísa, Formadora UFSM). A importância desse movimento foi destacada, respectivamente, pela Coordenadora do PNAIC/UFSM e pelo Coordenador do PNAIC/UFPel nas seguintes falas:

*[...] as universidades públicas tiveram um protagonismo histórico, porque todos os professores pesquisadores na área de alfabetização foram ouvidos, os entes Federados também puderam expor as suas questões. Houve o fortalecimento de uma ideia de uma universidade pública como uma grande possibilidade de formação continuada de professores em serviço. Houve a aproximação dos nossos estudantes de pedagogia, nossos formadores das licenciaturas, principalmente, no campo da educação matemática e depois nas outras áreas de conhecimento. Uma aproximação da escola que há muitos anos a gente não via. Houve uma parceria desses professores municipais e estaduais com a universidade, no que tange, muito proximamente, a vinda para as universidades para fazer o seu mestrado, o seu doutorado. E tu já via a oxigenação dos programas de pós-graduação com esse perfil estudantes [...]. Outra coisa que eu senti, assim, a valorização da universidade pública, ela nunca foi tão valorizada [...]. A Universidade ela era consultada, ela era respeitada, ela era ouvida, tanto que eu mostrei para ti, primeiro a Universidade ela era ouvida aí o que é Universidade trazia de elementos era levado para as redes de ensino, depois do que as redes de ensino falavam era trazido para as Universidades, aí depois de uma grande reunião a gente demarcava os limites entre universidades, entre as escolas, o que era possível de consenso. (Luciana, Coordenadora PNAIC/UFSM)*

*Olha dentro da Universidade se formou um grupo de mão de obra, a gente pode dizer, qualificada para formação continuada de professores alfabetizadores. Nós tínhamos pessoas que trabalhavam com isso, professores da Universidade, pesquisadores. Hoje nós temos um grupo de professores da rede básica, que nós podemos considerar formadores de professores, pelo menos para formação continuada e pelo menos de alfabetizadores, embora os professores estejam já ocupando outros espaços de formadores, inclusive, dentro de universidades privadas [...]. Movimentou as concepções de formação continuada dentro da Universidade, nós temos hoje uma outra perspectiva pelo PNAIC, de programas de grande número, programa vultosos como PNAIC, nos trouxeram uma outra perspectiva. A gente conseguiu produzir muita coisa positiva, muita coisa bonita, relações humanas que foram originadas nesse processo do PNAIC. A proximidade das redes como as Universidades isso foi fantástico nesses últimos dois anos. A aproximação dos Municípios com os Estados também foi muito grande, no que se refere à alfabetização, que era o foco do PNAIC. A questão da formação de uma rede de Formadores Locais dos Municípios foi outro ponto muito positivo. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

Além disso, a valorização das Universidades Públicas como espaços de produção de conhecimento sobre a formação docente e a alfabetização ainda é vista como uma potente possibilidade de resistência às parcerias público-privadas, que crescentemente viabilizavam práticas e discursos neoliberais no interior da educação pública brasileira. Esse entendimento traz-se no relato das formadoras de ambas as IES:

*Eu via como um grande ponto a gente poder problematizar junto às redes elementos que a gente sentia que tencionavam as práticas de alfabetização, como os pacotes privados, como da Fundação Airton Senna. Olhar para essas circunstâncias, especialmente, e pensar na responsabilidade [...] da universidade com a formação continua-*

*da, nessa parceria. E não no sentido de dizer que, por exemplo, a gente vai dizer o que é para ser feito, mas é de fato estabelecer uma parceria porque essa relação do que acontece no cotidiano da escola, às vezes eu acho que a gente fica muito enclausurado aqui e não visualiza. Então essas coisas foram sendo ressignificadas ao longo do percurso. (Fátima, Formadora / UFSM)*

*Neste período em que vivemos precisamos defender tudo que é público. [...] O Pacto foi de grande abrangência e ele teve [importância para as] relações que se estabeleceram, de vínculos que se estabeleceram, de repensar os Anos Iniciais, de repensar a formação continuada, do vínculo da educação básica, escola, com a universidade [...]. Essa ideia de a universidade organizar a formação dos professores, estar perto da escola, da educação básica, eu acho que isso é o grande mérito do Pacto. Acho que essa forma de ser pensado, e não do MEC contratar ou das Secretarias de Educação contratarem empresas e consultorias. Não! Está na Universidade, está aqui, está na mão de professores, de gente da educação. Acho que esse é o grande mérito. (Clara, Formadora / UFPEl)*

Durante o período analisado, o processo de elaboração das formações teve como base a estrutura exposta pelos Documentos Orientadores do Programa no contexto da produção de texto. Assim, o planejamento era realizado inicialmente em reuniões entre Coordenadoras/es, Supervisoras/es e Formadoras/es a partir do estudo dos Cadernos de Formação de cada edição, dos materiais didáticos e pedagógicos distribuídos e de outras produções teóricas de apoio, bem como por meio da reflexão sobre encontros formativos anteriores. Já no segundo momento, as formadoras voltavam-se para os aspectos específicos de seus Grupos de Trabalho. Nas falas seguintes, evidenciamos como essas dinâmicas aconteciam na UFSM:

*Nós tínhamos encontros de formadores, supervisores e direção geral. Então não era eu e as outras formadoras que estávamos ligadas a uma supervisão, não. Nas reuniões na universidade não tinha esse escalonamento, tinha com base que alguém tinha que fazer a supervisão, alguém tinha que ir para a sala de aula fazer a formação, alguém tinha que responder por todos, mas quando nós estávamos juntos todo mundo fazia a mesma coisa. Então nós discutíamos sobre tudo isso, conversávamos sobre o que tínhamos trazido das experiências vividas naquela formação e planejávamos a próxima. Esse “planejar a próxima” ele incluía, por exemplo: qual era o trabalho da supervisão? Era organizar a partir do material que vinha de Brasília, slides com os conteúdos dos livros porque as professoras usavam os livros também. Então elas faziam essa organização, as supervisoras todas juntas, faziam essa organização em slides e cada uma enviavam para as suas formadoras. Eu como formadora recebia esse material e eu também com base no estudo dos livros, dos cadernos didático, eu reconstruía aquele material com as minhas experiências, com a forma de tratar aquele conteúdo. Por que? Porque na sala de aula, no momento que eu fosse trabalhar com os professores, por exemplo, eu não ia trabalhar slides cheios, trabalharia a partir de imagens para desenvolver o conteúdo que as gurias {supervisoras} colocavam ali só para a gente*

*não esquecer que precisaria trabalhar aquilo ali. Então cada uma dava o seu jeito e todos ficavam diferentes, mas com o pano de fundo igual. [...] Então elas {supervisoras} trabalhavam essa parte do auxílio à organização do material grande. E aí a partir disso a gente planejava nessas reuniões de planejamento, a gente fazia um cronograma do que aconteceria, do que aconteceria nível de sala de aula individual e grupal de integração. E funcionou muito bem porque as supervisoras não tinham o papel da supervisão, e sim, de apoio. Todas elas, e assim, todo mundo muito consciente estava fazendo ali, de que ninguém precisava de uma supervisão, mas precisava de um apoio e isso elas foram sempre muito presentes. (Heloisa, Formadora UFSM)*

*A gente partilhava [dizendo] “nós vamos começar no primeiro dia, no segundo dia, do terceiro ano quarto, quinto... Então primeiro dia que vai ser uma acolhida, vai ser um trabalho de ouvir as demandas dos municípios”. Daí tinha gente que dizia “ah eu acho que vou fazer tal coisa para fazer tal coisa”. Então cada um [sugeria]: “a gente vai ter um momento de socialização, então o que cada um vai fazer?”. Geralmente tinha uma tal dinâmica que acabava ganhando força ou alguém inventava “ah não vou fazer mandala, vou fazer não sei o quê aqui”. Então tu sabias que de manhã o trabalho era em cima ler as demandas dos municípios, nós tínhamos um planejamento. A tarde na primeira hora se ia ter uma palestra sobre tal coisa que a gente discutia: “olha acho importante chamar alguém de fora para problematizar tal coisa. Algumas ideias chaves que todo mundo ia ouvir as mesmas coisas das 14 horas as 16 horas; 15 h 30 volta para sala e daí a gente vai dar ênfase no caderno tal”. Isso nós combinávamos com o grupo. Combinava e fazia. (Fátima, Formadora PNAIC/UFSM)*

A partir de 2015, quando as formações versaram sobre o currículo interdisciplinar e agregaram a participação de coordenadores pedagógicos, o planejamento passou a considerar tais mudanças, sendo constituído por trocas entre professores de diferentes áreas de conhecimento, como relatam as duas próximas falas:

*Primeiro, nós tínhamos uma reunião antes de começar, [por exemplo], se o módulo do Pacto estivesse marcado para o mês que vêm, nós tínhamos umas três semanas de formação com as nossas coordenadoras aqui. Onde elas nos apresentavam, elas já haviam encaminhado por e-mail todos os cadernos, qual era a temática daquele ano etc. e tal. Nós tínhamos esse tempo hábil para estudar, para opinar, para planejar e saber quais grupos nós trabalharíamos. Em função de saber quem estaria presente, se teriam gestores, porque mesmo dentro das turmas tinham gestoras de determinadas localidades, e como eu te disse, não era só de Santa Maria, era um misto de cidades próximas aqui... não só de Santa Maria. E nós fazíamos todo esse planejamento do que nós trabalharíamos com elas, ok, enviávamos para as nossas coordenadoras. (Renata, Formadora, UFSM)*

*A gente fazia também formação para nós aqui, com as professoras daqui de cada área, as de letras, as de matemática, as de educação artística enfim... faziam as formações aqui para nós e nesse momento a gente já separava as duplinhas e [dizia]: “tu fazes isso, tu fazes aquilo, tu fazes aquele outro”. E aí depois por e-mail mesmo a gente ia trocando material e organizava a formação. [...] A espinha dorsal de tudo era estudar*



*os cadernos, esses cadernos que vinham e ali a gente dava uma boa recheada com outros materiais nossos. E a proposta da formação era essa de elas repassarem lá para as outras colegas que ficaram nos municípios esse material. [...] E foi um tempo muito rico pelo menos para mim, eu posso dizer. Isso de a gente poder construir conhecimento entre todas, primeiro porque nós fazíamos toda a formação juntas, então cada uma tinha uma ideia e até os slides nós construímos juntas, e todas tinham o mesmo material. E outra questão é que cada uma de nós tinha um conhecimento acerca de uma outra coisa e isso veio corroborar para que todas pudessem se fortalecer. (Bruna, Formadora UFSM)*

Observamos que essa dinâmica de planejamento também foi operacionalizada no contexto da UFPel, no qual, segundo o Coordenador, as relações entre a equipe de gestão tinham como objetivo garantir a uniformidade e a coletividade das ações formativas, mesmo tendo a compreensão de que diante das demandas dos Grupos de Trabalho com as/os Orientadoras/es de Estudos essas seriam adaptadas e modificadas. Corroborando isso, a Formadora da UFPel destaca a importância das relações entre os atores da equipe institucional, mas as tenciona tenuamente ao relatar o controle sobre as possibilidades de adaptação dos cadernos do Programa, conforme vemos a seguir:

*Então nós fazíamos essa reunião ampliada com formadores, supervisores e coordenação para recheiar esse planejamento, esse processo durava assim mais ou menos de 4 a 5 semanas com reuniões segundas-feiras manhã e tarde. Terminado esse processo era montado um cronograma único para os dois polos Pelotas e Porto Alegre, às vezes alternando alguma atividade que exigisse por exemplo o mesmo palestrante, num município acontecia um dia pela manhã, no outro acontecia à tarde, para dar tempo do deslocamento, mas era uma formação mais ou menos uniforme para todas e todos. Claro que pela demanda das turmas que os formadores traziam dos orientadores de estudos, os nossos formadores iam adequando a abordagem, no final nós víamos diferenças grandes de uma para outra porque eram decorrentes das demandas da turma, mas a proposta inicial ela era bem uniforme para os dois polos de Pelotas e Porto Alegre e feita sempre de forma coletiva. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

*Então, eles faziam mesmo o trabalho de supervisão, eles vinham aqui nos nossos encontros de planejamento, a gente apresentava o planejamento para eles e eles ficavam dizendo “ó falta isso, tem que ter isso”. Também orientando, mas também, na minha opinião, garantindo que aqueles elementos, aquela proposta do Pacto tivesse ali contemplada, que tu não fugisses dos Cadernos, desses elementos obrigatórios. Então, eles participavam bastante e bem como supervisores. Tu tinhas que mandar o planejamento todos para eles, e tu tinhas que mandar relatório do teu trabalho. Todo relatório, que eles mandavam ali apontando “falta isso”, “falta aquilo”, “contribui com isso”. O que também é um ato bastante [importante]. (Clara, Formadora UFPel)*

Após as reuniões nos contextos das Instituições, as formadoras eram encarregadas de realizar as formações com as/os Orientadoras/es de Estudos. Segundo diversos estudos produzidos por atores das equipes de gestão da UFSM e da UFPel, esses momentos constituíram-se como uma perspectiva colaborativa e contínua de formação continuada, que tinha como foco suscitar reflexões sobre as práticas pedagógicas empregadas nas escolas, incentivando as/os OEs a replicar, mediar e multiplicar os discursos e enunciados do PNAIC nas redes municipais e estaduais (ANTUNES; ROSS; FIORENZE, 2018; MARTINS, 2018; SALLES; ROSS, 2018; ALVES; OLIVEIRA; FERREIRA, 2019).

Esse “novo” modelo de formação entre pares tinha como objetivo maior não apenas apresentar conteúdos aos cursistas, mas realizar um estudo das principais teorias que embasam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mediadas pelas próprias vivências e práticas dos professores (ALVES; OLIVEIRA; FERREIRA, 2019, p. 28).

Por isso, em conformidade com o Documento Orientador de 2014 (BRASIL, 2014), a emergência do “novo modelo de formação continuada” em ambas as IES teve como princípios comuns: a *prática de reflexividade*, que dizia respeito à capacidade analítica dos docentes sobre as ferramentas conceituais balizadoras da prática cotidiana através da alternância prática-teoria-prática, visando ao redirecionamento dos gestos profissionais; a *mobilização de saberes docente* como uma ação para dar voz a experiências e conhecimentos das professoras, a fim de que tais saberes fossem modificados, aprimorados ou abandonados; a *constituição da identidade profissional*, que almejava a valorização da profissão docente e a constituição da identidade coletiva através do resgate das memórias sobre ser professor; a *socialização*, entendida enquanto habilidade profissional e pessoal, que permitiria aos professores comunicarem-se com a comunidade escolar e com seus pares; o *engajamento*, materializado no entendimento de uma concepção de formação ao longo da vida; e, por fim, a *colaboração* como um elemento promotor do aprendizado coletivo e do exercício da participação, do respeito e do pertencimento.

Nesse sentido, ao olharmos para ambos os contextos, entendemos que as práticas discursivas e não discursivas empregadas nos encontros for-

mativos entre formadoras e OEs convergiram entre si, mas, por vezes, também foram bastante divergentes. No que concerne aos contextos de prática vinculados à UFSM, as formadoras relataram:

*[...] foi uma coisa bem interessante assim porque não foi só prática e não ficou só no campo teórico também. A gente trabalhou a parte teórica, então isso fortaleceu, subsidiou os professores para ficarem mais seguros frente aquele processo, até para ele entender melhor o que ele estava fazendo, e também teve a aplicabilidade, que é o prático. Porque a maioria dos professores se queixam disso, “tá, mas daí o prático cadê?”. E os cadernos que foram construídos pelos grupos de professores das universidades [...], que foram propostas que já tinham sido aplicadas em escolas daqui e traziam para os cadernos como proposta para que as professoras pudessem trabalhar. Então era assim toda a parte do embasamento teórico daquilo dali, do jogo, todas as salas abordavam sobre o jogo, e também tinha o prático ali para poder ilustrar, para poder subsidiar os professores. E aí nas formações a gente fazia isso também, trabalhava com as questões teóricas, debatía, fazia discussões, seminários, mas também apresentava sugestões práticas de como aplicar. (Bruna, Formadora UFSM)*

*Não era só sobre a metodologia, anterior à metodologia havia um potencial muito grande do foco no entendimento. “O que é que tu entendes que seja desenvolver a apropriação da língua escrita? O que é que tu entendes?”. A partir disso tu consegue ver qual é a metodologia que a pessoa usa. Porque se tu entendes que a alfabetização é um processo de reprodução, tu tens uma linha. Se tu entendes que a alfabetização é um processo de construção a partir da própria visão, a partir das suas próprias vivências, tu tens outra linha. E como é que tu trabalhas essas linhas? Que linha é essa? Que muitas vezes tu podes dar um nome e continuar numa prática anterior, extremamente, tradicional. E não se tem nada contra o tradicional, o que se tem é que tu vais fazer um novo sem fundamento ou que tu continues fazendo o tradicional comprovadamente sem aproveitamento do processo, fixando somente no resultado. Então quando tu tens essa noção de como é que as pessoas estão transitando dentro dessas práticas, é que a gente trabalhava a partir da reflexão sobre aquela prática [...]. A ideia era qualificar o pensamento sobre, a reflexão sobre, os fundamentos teóricos sobre, porque a prática ela tem uma tendência em desconsiderar o teórico e buscar fundamento para uma prática que já está comprovado por estudos que não vai na direção que tu anteriormente entendias que tinha né. (Heloísa, Formadora UFSM)*

*E nos três módulos as formações foram muito empoderadoras no sentido dos comentários de retorno das professoras que vinham e me falavam que as escolas careciam justamente dessa consciência de se trabalhar o afeto, de se trabalhar conhecimentos que tivessem relação com outros conhecimentos, e não o conteúdo pelo conteúdo, que a gente conseguisse transformar tudo em conhecimento. Que foi uma das formas assim que [eu trabalhei], primeira pergunta que eu chegava assim e fazia para os três grupos que nós trabalhamos foi o que elas entendiam por educação e elas me falavam, e [...] em cima daqueles apontamentos, eu, de um dia para o outro, já fazia uma reformulação daquilo que eu havia planejado, não perdendo o foco daquilo dos cadernos de todos os conteúdos que eram trabalhados, mas também eu recebia uma bagagem de informações da parte delas, através de uma escuta, eu sempre procurei escutar as minhas professoras que estavam ali e as gestoras, e no momento que elas se coloca-*

*vam na posição de falar eu conseguia detectar quais eram as maiores carências dentro das escolas e dos polos ao qual elas estavam trabalhando e dentro também do sistema ali das coordenadorias. (Renata, Formadora UFSM)*

*[...] não era de dizer “ah então tu vais fazer isso”, era junto, coletivamente, a gente pensar quais são os conceitos. Ai eu lembro que a gente trabalhava muito nisso “olha está com fragilidade para trabalhar isso? Não é porque eu estou com fragilidade que eu vou deixar de trabalhar, eu vou pensar uma forma e eu vou pensar numa forma deste grupo estudar isso”. E o que eu sempre dizia: “gurias não digam para os colegas que vocês serão os formadores deles porque isso é dar um tiro no pé, é já se colocar num lugar que é perdedor. Dizer: ‘olha gente eu fui selecionada para ser [orientadora], então eu estou fazendo essa ponte, nós temos que estudar isso e isso’ é diferente de tu organizar do que tu te empoderar e dizer eu sou formadora de vocês”. Então isso foi todo um movimento que eu tive que fazer porque eu ia identificando, e eu sabia que o que a gente trabalhava aqui ia ser transformado, ia ser lapidado e quando vinham os planejamentos eu enxergava. (Fátima, Formadora UFSM)*

Diante disso, percebemos que não havia uma estrutura obrigatória para a execução das formações no âmbito da UFSM, mas que a articulação entre teoria e prática planejada nos encontros da equipe gestora eram resignificados e (re)contextualizados. Nesse sentido, destacamos os seguintes relatos:

*Obrigatório, obrigatório a gente nunca vai dizer que é. Tu segues um roteiro, nós tínhamos um roteiro para trabalhar nas formações, nós retrabalhávamos esses roteiros porque tu tens que se adequar às escolas, nas quais elas estavam trabalhavam, e a partir disso elas também tinham que remodelavam, só que o foco era um só. Era a temática se era ciência, se era matemática, se era o ensino de artes, se eu tinha que trabalhar material dourado, se eu tinha que trabalhar isso ou aquilo. Aquilo tinha que permanecer, agora, o como eu ia trabalhar aquilo, ali que existia flexibilidade, e foi essa nossa função como formadoras. (Renata, Formadora UFSM)*

*No início era uma preocupação muito grande “gente nós temos que ter uma linguagem comum” “uma linguagem comum”, e eu cansava de dizer para Luciana<sup>9</sup> “Luciana, por mais que nós tentemos fazer isso, cada um de nós vai dar a sua leitura né”. Então eu acho que isso foi uma circunstância que se teve uma pretensão de ter uma unidade né, quando essa unidade era diversa, e não teria como evitar isso. (Fátima, Formadora UFSM)*

Todavia, tanto a partir das entrevistas como visitando os estudos já produzidos, percebemos que algumas práticas foram tomadas como fundamentais na garantia dos princípios da formação e, assim, constituíram a

---

<sup>9</sup> Na fala original da formadora é citado o nome da Coordenadora do PNAIC/UFSM; diante disso, prezando pela manutenção do sigilo das identidades dos/as entrevistados/as, optamos por, também no excerto, substituir esse dado pelo nome fictício empregado ao longo do capítulo.

maioria dos encontros. Sendo estes: o momento de acolhimento; a leitura deleite; os relatos de experiência e a experimentação de atividades pedagógicas na prática.

*A leitura deleite todo mundo tinha que ter que era um princípio né. Então era a ideia de ter a leitura deleite em todos os momentos, [nós perguntávamos]: “qual vai ser a leitura deleite?”. Cada um escolhia, mas nós tínhamos o princípio da Leitura deleite né como elemento. (Fátima, Formadora UFSM)*

A formação deve ser voltada não para a aprendizagem teórica de princípios e técnicas, mas amparada em teoria e prática, sendo a prática embasada na teoria e a teoria retroalimentando a prática. Neste processo são fundamentais a reflexão e a análise das práticas de sala de aula. [...] Em todas as formações ocorridas no decorrer dos encontros, houve um espaço para a socialização das práticas que deram certo e também para rever o que deveria ser melhorado. Neste sentido, valorizam-se momentos de reflexão sobre as memórias do professor, objetivando auxiliá-lo a perceber-se em constante formação (ANTUNES; ROSS; FIOREZE, 2018, p. 26).

Nos contextos de prática geridos pela UFPel, as relações entre o binômio teoria-prática também foram tomadas de forma articulada, tendo em vista o entendimento de que ambos os elementos são imprescindíveis para o trabalho de alfabetização. A respeito disso, o Coordenador do PNAIC/UFPel explica:

*Olha, nós tínhamos duas grandes linhas. Uma das linhas era uma linha teórica. Então pensar aquilo que o professor iria trabalhar a partir de uma perspectiva de diferentes teóricos tanto na alfabetização, no ensino de ciências, no ensino de matemática, que pesquisavam, estudavam aquela temática. Então isso era uma perspectiva da abordagem teórica sobre o conhecimento [...]. Uma outra grande linha é metodológica, o como ensinar aquele conteúdo. Então nós trabalhávamos metodologias que podiam ser ressignificadas ou até mesmo reproduzidas nos municípios. Diferentes metodologias com materiais concretos e que, inclusive, os alfabetizadores poderiam utilizar com seus alunos. Ai já era mais uma parte metodológica de como ensinar tal tema às crianças, que era trabalhada com os Orientadores para trabalhar com os Alfabetizadores, para eles, se julgassem pertinente, usarem com os alunos. Então, muito girou nesse binômio. O que nós queríamos na formação: discutir teoricamente os diferentes aspectos, mas também metodologicamente. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

Entretanto, diferentemente das práticas organizadas na UFSM, os encontros sob responsabilidade da UFPel eram estruturados a partir de estratégias de formação obrigatórias, conforme relatam o Coordenador e a formadora Clara:

*Na primeira formação nós não tínhamos tido o contato ainda com as turmas, então nós não sabíamos as demandas dos Municípios. Porém na primeira formação os cur-*

*sistas produziam dois materiais uma caderneta de metacognição, que era o registro individual de todos os acontecimentos da formação [...]. Além dessa produção individual, havia uma produção coletiva que era o livro da vida. [...]. Esse material era um material de consulta e subsídio para próxima formação, então aí nós conseguimos trazer o município para dentro da formação. Bom, nessa segunda formação essa uniformidade já era bem menor. Então nós fazíamos essa grande organização de novo, na coordenação, passávamos para os formadores rechearem, só que agora no primeiro momento era em grupo, no segundo momento que, não houve na primeira formação, eles se separavam por [exemplo], se fosse 2014, por duplas para fazer a formação da sua turma, que tinha peculiaridades em função da sua produção do Livro da Vida e da Cadernetas. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

*Aqui tinham algumas coisas que eram obrigatórias para todos os polos, a gente tinha a autonomia muito restrita no planejamento. [...]. Então, a gente tinha três coisas que eram obrigatórias dentro daquele planejamento, fora o material do Pacto mesmo, os cadernos que tu tinha que seguir. Então tu tinhas muito um modelo de como fazer, como formador, não era cada uma fazia, a gente se reunia todo mundo por polo e trocava experiências, material, mas assim... eu fiz de determinada parte do caderno, outro adaptava, trocava, mas esses três elementos, que eram obrigatórios do planejamento [...] era a caderneta de metacognição, o livro da vida e a leitura deleite. (Clara, Formadora/UFPel)*

A leitura deleite – prática adotada nas duas IES e difundida a partir dos materiais do Programa – era vista como uma oportunidade para incentivar e criar hábitos de leitura nas escolas a partir da qualificação das/os OEs e, posteriormente, das/os professoras/es alfabetizadoras/es, enquanto leitoras/es e mediadoras/es da leitura. A caderneta de metacognição e o livro da vida foram estratégias de cunho avaliativo, sendo a primeira de ordem individual e o segundo uma elaboração coletiva. Através da caderneta as/os OEs eram convidadas/os a refletir a cada final de formação sobre o que haviam aprendido, o que não haviam aprendido e como haviam aprendido. Já o livro da vida era composto por diferentes registros – poemas, músicas, fotos, bilhetes, mapas mentais, entre outros – produzidos pelos Grupos de Trabalho no final de cada de formação, de uma sequência didática ou de um projeto, refletindo e pontuando sobre os aspectos relevantes e aqueles que ainda necessitavam ser aprimorados.

Além dessas estratégias, conforme Alves, Oliveira e Ferreira (2019), ainda houve o emprego do contrato didático, dos relatos de experiência e de oficinas pedagógicas. O primeiro configurou-se como um compromisso assumido pelos atores com a formação docente no que tange a aspectos

como a pontualidade e o envolvimento nas leituras, discussões e atividades desenvolvidas. Os relatos de experiência eram um espaço dentro do planejamento voltado para a socialização das atividades desenvolvidas tanto pelas/os OEs como pelas/os Professoras/es Alfabetizadoras/es. Por fim, as oficinas pedagógicas eram organizadas a partir dos anseios das/os cursistas com o objetivo de desenvolver conceitos abordados nas formações, sendo esses de áreas específicas do conhecimento ou interdisciplinares.

A respeito das oficinas e das demais estratégias formativas, a formadora Clara destaca que, na edição voltada para Alfabetização Matemática, o trabalho com as/os OEs priorizou a produção de materiais didáticos e atividades pedagógicas em detrimento das discussões conceituais.

*[...] na matemática os jogos foram eleitos quase como solução de todos os problemas. Eu não tenho nada contra os jogos, ou os materiais concretos, eu só acho que foi dado muita ênfase para o como, para os jogos, para a metodologia, quando há um grande problema na matemática, e eu estou falando em específico agora, de entendimento da própria matemática. [...]. Eu acho que o Pacto fez assim... tratou muito desse material, apresentava os materiais, tu construía os materiais, tu inventava atividades com os materiais para levar para os professores, os alfabetizadores, [mas] o que eu acho que deveria ter vindo antes, uma questão de conceituação, de conceituar isso, de tirar dúvidas mesmo. (Clara, Formadora/UFPEl)*

Tal preocupação é sustentada pela formadora, considerando que, após os encontros formativos, as/os OEs eram responsáveis por mediar e replicar novas formações em suas redes de ensino para seus pares – as/os Professoras/es Alfabetizadoras/es. Nesse mesmo sentido, a formadora Fátima relata que se surpreendeu com a fragilidade de algumas Orientadoras com a apropriação e o domínio de conceitos relativos ao processo de alfabetização e que diante disso buscou articular outras formas de atuação para essas professoras com seus pares.

*Quando eu cheguei nesse PNAIC que eu achei que as pessoas teriam um grande domínio, e que a gente ia fazer uma discussão mais aprofundada, a minha grande surpresa era que os orientadores eram frágeis. [...]. Não posso dizer que a gente não tinha ninguém que não era dedicado, mas eu não tinha ninguém que era consistente. Então eu tinha um público muito diverso, que eu tinha que a todo tempo trabalhar no plano da discussão teórica, da discussão conceitual sobre o tema e ainda pensar num jeito que esse professor entendesse que ele não tinha que ir lá dar aula para os seus colegas porque eu reconhecia que se essas pessoas tomassem isso para elas, elas iam [falhar porque] o domínio não era delas. [...]. Eu, Ana, dizia: “gente, vamos fazer o seguinte,*

*a gente precisa organizar grupo de estudos lá no município”, “não tomem para vocês, não se coloquem vocês como formadoras, vamos pensar em como organizar... ‘bom olha a gente tem que discutir sobre o planejamento da alfabetização: das capacidades e habilidades, a unidade 1 é sobre a psicogênese. Quem é que gostaria... né?’. Então vamos organizar isso porque nós temos professores muito consistentes [...]. A ideia é criar um grupo colaborativo”. Então eu trabalhei desta forma porque eu lia isso no grupo e a todo tempo também estava nas escolas, então quando dava as formações eu também sabia o que tinha acontecido, e eu também via outras coisas. (Fátima, Formadora UFSM)*

Em ambos os contextos de prática, o acompanhamento e a avaliação dessas formações eram realizados a partir dos relatos oferecidos pelas/os OEs às/aos formadoras/es no decorrer das formações e através de relatórios que garantiam o recebimento das bolsas de estudos. As falas a seguir ilustram como se dava esse processo avaliativo interno:

*Tá, é que tem duas avaliações. Uma avaliação é feita no Sistema, essa avaliação é o que gera a bolsa, sendo bem objetivo. Outra avaliação é a de atividades da formação. Essas atividades da formação é que eram, por exemplo, esse relatório. Os Formadores exigiam dos Orientadores um relatório das suas atividades de formação, então era um relatório onde vinham registros fotográficos, onde vinham relatos, inclusive e principalmente, uma análise qualitativa e reflexiva da formação ministrada. O formador exigia para o alfabetizador a produção de um artigo, de um relatório, de um portfólio da sua prática a partir da formação. Se aqui tu passou de um ano para o outro, o relatório seria feito dos aspectos dessa parte que ele estava dando em sala de aula. A parte de 2017, ele deveria fazer mais da sua própria formação, uma avaliação do que que a formação representou para ele, entendeu? Só que isso variava muito, tinha universidades que cobravam, tinha universidades que não porque o que valia, oficialmente, era o sistema. (Fernando, Coordenador PNAIC/ UFPel)*

*[...] eu tinha duas avaliações, uma era a primeira era depois de uma semana de formação, que elas tinham que me entregar os planejamentos, ok. Me entregavam, eu dava ok, fazia as correções, elas recebiam e ficava com eles retido em uma pastinha. No segundo momento, elas iam para as suas formações, colocavam através de registros de imagens e também de comentários, o que elas conseguiram, o que elas improvisaram e, também, o que ficou faltando que elas poderiam empoderar essas professoras para trabalhar com seus alunos. E sempre ia muito mais aquilo que a gente tinha feito nas formações. (Renata, Formadora UFSM)*

*A gente fazia uma avaliação. Eu tinha as minhas, aí recebia tudo no meu e-mail, aí eu lia todos eles e aí fazia feedbacks para elas. Então, quando a gente ia, por exemplo, fiz um encontro agora, aí no próximo mês era o outro, daí já tinha os relatórios, eu já trazia o feedback para elas, anotava tudo ali, o consenso que elas tinham, as maiores dificuldades e a gente retomava. Alguma questão teórica que não tinha ficado bem claro a gente retomava nos nossos encontros.*

*Nós tínhamos uma planilha que nós tínhamos que receber e corrigir e fazer um relatório de quem tinha mandado e do que a gente tinha achado dos trabalhos, nós que dávamos o “ok” para a equipe da supervisão daqui, se estava tudo certo. Então assim*



*era um pacto de confiança, elas confiavam no nosso trabalho, assim como nós confiávamos nos dela. (Bruna, Formadora UFSM)*

*Bom, se tu falas de autonomia tu não podes ter um instrumento avaliativo único. A avaliação se deu essencialmente sobre: houve formação? Eles já saíram com o planejamento daqui das formações, o último dia era para fazer o planejamento de como elas fariam essa formação dos seus municípios, a partir do que a gente tinha trabalhado naquele encontro. Essa era uma parte, todo mundo fez. Era uma parte da avaliação. A segunda é como é que isso se deu lá? Como é que foi se desenvolveu essa formação lá no seu município? A partir de relatos dos próprios alfabetizadores, trabalhos, seminários a cada ano de como é que os professores estavam desenvolvendo seu trabalho, avaliação do nível de apropriação das crianças dentro dos níveis de alfabetização, como é que eles estavam em cada um dos anos. [...] A única coisa que ficava regrada era tu teres que fazer até tal época, em função do recebimento das bolsas. Tu não recebias bolsa se tu não tivesses feito no teu município a formação que precisaria ter tantas horas. E dentro dessas horas tu teres desenvolvido coisas que tu nos reportavas a partir de relatórios. (Heloisa, Formadora UFSM)*

Mesmo que o acompanhamento das repercussões do PNAIC não tenha se efetivado presencialmente, destacamos que, além dessas avaliações, os seminários realizados no final de cada edição do Programa constituíram-se como importantes espaços de visualização dos impactos das formações sobre os contextos escolares.

*E também nunca foi exigido que tivesse isso, a gente mais o acompanhamento mesmo do planejamento, e trocava nesses períodos a gente trocava ideia, sugestões... eles uns com os outros também, mas eu não fui presencialmente ver. [...] O seminário cada município tinha que fazer o seu, por exemplo, cada orientador fazia [ou] que nem aqui em Pelotas, que tinha vários orientadores, uma cidade maior, faziam juntos um seminário final de fechamento do Pacto ou algumas escolas. Tinha que ter um trabalho final, um seminário final. E nós também, nós formadores tínhamos que fazer um seminário final para os orientadores de estudo. E aqui a Universidade fazia com os três polos, então, como a sede é aqui, o pessoal vinha de Porto Alegre, vinham para cá para fazer esses seminários. Eram uns três, quatro dias, com uma palestra de abertura mais geral do Pacto, relatos de experiência e mostras. De forma geral, era assim. ... aí tu circulava e o professor contava, exposição dos materiais, muito relato de experiência, bastante relato de experiência... (Clara, Formadora UFPel)*

*Não a gente acompanhava só à distância porque não tinha como, era um em cada município. E o que a gente conseguiu ir foi um no final, nos encerramentos que nos convidavam para estar nos municípios, daí a gente conseguia ir com todos juntos. (Bruna, Formadora UFSM)*

*A gente fazia a formação, agora de fato o acompanhamento e o desdobramento disso nos dez grupos né, porque eu tinha 10, eu era responsável por 10 orientadores de estudos dos municípios. Então, como é que cada um desses professores fazia desdobramentos era uma circunstância muito singular. [...] [Mas] outra coisa que a gente fez muito e que a SMED aqui no município – estou contando mais daqui –, teve muitos*

*seminários de divulgação, teve muito seminário de compartilhamento de prática. E esse foi em alguma medida o que a gente bateu muito na tecla, que a gente precisa ... que a gente precisava divulgar, validar os nossos saberes pedagógicos. Então a gente teve muito isso e aqui no município foi muito, e daí os professores se imbuíam daquilo de fazer coisas para mostrar. (Fátima, Formadora UFSM)*

Diante disso, percebemos que, de fato, as políticas de formação continuada e de alfabetização produzidas por ambas as IES atravessaram os contextos de prática, tentando romper com a cultura de formação continuada, constituída por eventos esporádicos e esvaziados de sentido, bem como fortalecendo o processo reflexivo, autoformativo e autoavaliativo das/os OEs. Tais compromissos e movimentos constituíram o trabalho de interpretação das políticas produzidas nos documentos do PNAIC, isto é, os atores que compunham a equipe gestora passaram a produzir sentidos para a formação continuada e o processo de alfabetização, lançando mão de suas trajetórias profissionais, das prioridades institucionais e das possibilidades definidas no contexto de produção de texto. Nesse sentido, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016), compreendemos que tanto na UFSM como na UFPel os atores contribuíram para a explicação e criação de uma agenda institucional fundamentalmente comprometida com a linguagem do PNAIC.

Contudo o fato de tal processo ser permeado por diferentes estratégias formativas evidencia as múltiplas formas de fazer política nos contextos de prática. Ou seja, a partir dos relatos das formadoras e do/a Coordenador/a, compreendemos que também houve o trabalho de tradução das políticas inerentes ao PNAIC, pois as práticas empregadas durante as formação, sejam elas obrigatórias ou não, constituíram “um processo iterativo de fazer textos institucionais e colar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, [...], bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

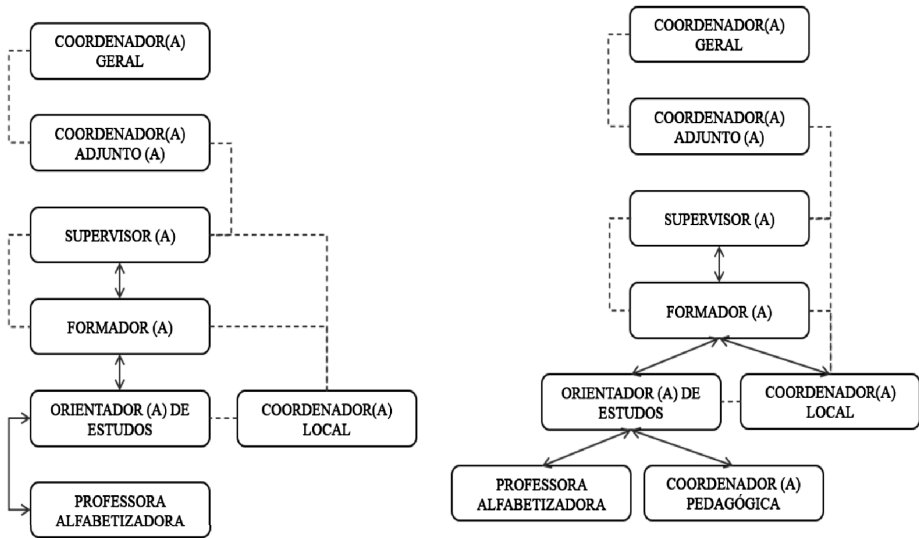
Além disso, compreendemos que, durante o trabalho com os textos, os materiais, as práticas avaliativas e as relações interpessoais e com o meio, os atores do Programa exploraram e incorporaram diferentes papéis e posi-

ções de atuação. Lançando mão dos papéis identificados por Ball, Maguire e Braun (2016), compreendemos que o/a Coordenador/a e as Formadoras ora assumiam as funções de *narradores*, quando interpretavam, selecionavam e executavam os significados das políticas inerentes ao PNAIC, ora atuavam enquanto *empreendedores* ao buscar “recrutar” as/os OEs para re-trabalhar e reconstruir suas práticas pedagógicas. Frente aos materiais e entre si também podem ser vistos como *entusiastas* à medida que despendiam sua criatividade e satisfação na execução coletiva das formações, encarando os discursos da política na sua prática e tornando-se exemplos para as/os OEs.

Nesse trabalho também se tornaram *tradutores*, quando produziram artefatos, práticas e textos para/sobre o processo formativo. E, por fim, desempenharam a posição de *críticos* ao (re)contextualizar e operar resistências diante de práticas discursivas e não discursivas inerentes ao Programa, por exemplo, quando as Formadoras Clara (UFPEl) e Fátima (UFMS) sinalizaram para as impossibilidades ou dificuldades de ação e repercussão do Programa diante da fragilidade das/os OEs.

Portanto, concordamos com os escritos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75) quando sinalizam que “algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas”. Considerando isso, os seguintes organogramas foram elaborados a fim de ilustrar as relações que compuseram a atuação do PNAIC no período analisado.

**Figura 1:** As relações que compuseram a atuação do PNAIC até 2015 e após 2016



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nas formas de cor verde estão representadas as relações de avaliação e controle que compuseram o processo de atuação do PNAIC. Por sua vez, as linhas laranjas e tracejadas dizem sobre as relações de colaboração que permearam os trabalhos de interpretação e tradução das políticas inerentes ao Programa, tanto na UFSM como na UFPel. A ausência de setas e a presença dos traços podem ser compreendidas como os movimentos variantes que compuseram os múltiplos modos de fazer política nos contextos analisados, atravessando as estratégias formativas e as perspectivas dos sujeitos sobre si, sobre o PNAIC e sobre os demais pares. Diante disso, passamos a analisar os efeitos dos processos de atuação do PNAIC no trabalho docente das Orientadoras de Estudos e a articulação do Programa às avaliações em larga escala.

O conceito de trabalho docente engloba as ações e relações exercidas para o desenvolvimento do processo educativo nos espaços educacionais formais ou não por sujeitos com especialidades e responsabilidades diferentes. De tal modo, entende-se que o ato de educar transpõe a sala de aula,

implicando aspectos relacionados à experiência e à identidade daquelas que educam ou contribuem para educação (HYPOLITO, 1997).

Ao participarem do processo de atuação do PNAIC, as/os Orientadores de Estudos eram chamadas/os a revisitar suas práticas pedagógicas e de seus pares nas escolas e, assim, (re)construir a imagem da docência para si e para as/os outras/os docentes, principalmente no que concerne às relações com alunos e à qualidade das práticas pedagógicas. Isso fica explícito na fala a seguir:

*Eu quero te colocar uma coisa que eu penso que é muito importante, quando eu te disse que as coisas para que tu desenvolvias precisam iniciar em ti, eu vi o crescimento dessas professoras. [...]. As pessoas chegaram encolhidinhas, quietas, falavam o essencial quando era necessário e das dinâmicas as pessoas que sentiram, começaram a se sentir à vontade para falar. Carol, quando nós entramos na terceira edição que foi então em 2015, as pessoas estavam transformadas. [...]. Um Programa que levou para além da sala de aula, mas para realmente, a tua identidade docente ser fortalecida, [no sentido de] buscar aquilo que te moveu para escolher a docência e que ao longo do tempo meio que vai esmorecendo, e daqui a pouco tu já não sabes mais nem porque tu escolheu aquilo porque tu só ouve dizer: “mas professor não tem dinheiro”, “mas professor não fica rico”, “para professora qualquer coisa serve”, “qualquer um pode ser professora”. Então quando tu te ver daqui a pouco dizendo isso, aí que está o problema. E trabalhar a autoestima desse professor para que ele reconheça, sem que tu digas, para que ele reconheça o imenso e importante papel que ele desenvolve na vida das pessoas, mas principalmente na sua vida. Então isso para mim foi o máximo. Eu penso que a educação quer isso, mas são escolhas tudo são escolhas. Ou tu escolhes fazer o trivial, ou tu escolhes transcender isso. E o Pacto foi uma opção de buscar esses professores para que juntos a gente transcendesse essa sala de aula, transcendesse... o Pacto ele fez isso sabe, ele moveu dentro de cada uma ou da grande maioria das participantes esse sentido docente, esse sentido da docência. (Heloísa, Formadora UFSM)*

Nessa direção, diante das práticas de controle, intensificação e responsabilização que permeiam o trabalho docente, bem como considerando suas formações e trajetórias profissionais insuficientes diante das demandas, as professoras cursistas valorizavam a participação no Programa, conforme evidenciam as falas a seguir:

*– construção da identidade colaborativa, do pertencimento e do empoderamento*  
*Elas falavam o quanto que estava ajudando e o quanto elas queriam permanecer a vida inteira dentro do Pacto porque muitas questões que elas estavam se descobrindo, até muitos diziam: “Profe, eu não tenho curso superior em Pedagogia, eu só tinha magistério, aí está louco como me ajudou, como eu aprendi, como eu consegui ver uma escola que eu não conseguia enxergar, como eu estou vendo as dificuldades dos*

*meus alunos, como estou conseguindo intervir”. (Luciana, Coordenadora PNAIC/UFSM)*

*É uma ansiedade que eles tinham porque até então esse grupo que a gente trabalhou lá era uma preocupação enorme. Porque no geral o que acontecia antes: eles nunca discutiam e trabalhavam nessa maneira tradicional, infelizmente tem muito disso, o PNAIC não resolveu a questão da aprendizagem dos anos iniciais, mas pelo menos assim esse grupo grande que a gente conseguiu trabalhar se modificou no sentido de pensar diferente. [...]. Então, a gente conseguiu ver que o processo andou e chegou até às pessoas que tinha que chegar mesmo, que eram os alunos. E o fato de os professores estarem fazendo uma prática baseados numa teoria esclarece mais para eles o que eles estão fazendo, eles não estão fazendo mais o fazer por fazer, eles estão fazendo um determinado trabalho sabendo o objetivo: “com que objetivo eu estou fazendo isso com meus alunos? O que eu estou querendo que eles aprendam com isso?” (Bruna, Formadora UFSM)*

Diante disso, percebemos que atuação no PNAIC produziu efeitos sobretudo na relação das/os OEs com o fazer pedagógico e com a escola. Nas entrevistas, destaca-se que tal processo constituiu uma identidade docente colaborativa a partir de práticas de solidariedade e de crescimento da sensação de pertencer a um coletivo. Nesse sentido, as/os Orientadoras/es de Estudos eram empoderadas para replicar nas suas formações os “novos” modos de ser docente e de pensar a escola.

Todavia, ao olharmos para algumas estratégias formativas e para fatores de infraestrutura que constituíram os contextos de prática, compreendemos que nesses espaços também foram operacionalizadas tecnologias de reforma dessas/es docentes, permeadas pela performatividade e intensificação das demandas de trabalho. A fala da Formadora Clara evidencia isso:

*Não era um método, mas digamos assim, dados recursos e metodologias foram eleitas entendeu? Não era um método, mas toda uma postura do professor. Então tu tem que ter a caixa da matemática, tu tem que usar jogos, mas não diz isso no caderno “tu tem que fazer isso!”, mas é todo um discurso [sobre] a prática das professoras, o relato das professoras que deu certo, então sempre com esse material envolvido, então quem conseguiu, conseguiu porque usou isso, porque se empenhou muito, porque fez além do que deveria. Daí eu entro na questão da performatividade, que foi o meu olhar para o Pacto. (Clara, Formadora UFPel)*

As narrativas sobre as formações evidenciam o “agonismo explícito” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 193) às formas passadas e “imperfeitas” das escolas em vista dos discursos contemporâneos legitimados pelo PNAIC. Para os autores, faz parte desse agonismo o surgimento de cons-

trangimentos e desconfortos éticos e políticos, como a constatação sobre a comodidade das professoras, o amor pela profissão e a crença nas melhoras práticas de ensino. Como suscitam tais falas:

*Então são alguns problemas que a gente teve... agora eu penso assim que houve muito ganho pedagógico para as pessoas envolvidas como Formadores, Orientadores de Estudos e muito ganho para as crianças, em níveis diferentes, dependendo envolvimento, dependendo da crença do professor porque eu acredito muito que aquilo que o professor faz crendo, ele investe muito mais o seu tempo e sua boa vontade, sua capacidade e aquilo que ele faz não muito convencido, ele faz e não vai surtir muito efeito. Mas eu penso assim que o PNAIC foi um divisor de águas na formação continuada do Brasil e que é uma lástima que o programa não tenha continuidade porque tudo isso que se construiu... Então eu penso que, tudo isso são motivos para que o Programa tenha válido a pena e, sempre e principalmente, o melhor aprendizado das crianças que, realmente, eu acredito que muitos professores tiveram sua postura modificada. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

*No início eu achava que os principais desafios eram as personalidades das professoras, que elas chegavam e perguntavam “pra que? Pra que?”. Porque elas já vem com a aquele pensamento assim matemático, ele tem que ser exato, pah, pah, pah, coisa de professor que já tá ali no piloto automático e não consegue mais respirar e não consegue mais ver felicidade no que faz. E no momento que eu comecei a trabalhar com a sensibilização delas e elas começaram a ver que não é isso que a educação quer, ali eu comecei a ver que esse era o meu maior desafio: que eu tinha que fazer elas acreditarem que elas eram capazes, que elas ainda tinham sentimento dentro delas, que elas ainda tinham capacidade de acreditar que a educação transforma um ser humano, esse foi meu maior desafio. E essa era a resistência delas, dessas pessoas que estavam sendo cobrar para resultados nas escolas, como as provinhas, que elas tinham que ter o que “não, foco, conteúdo, pah, pah, pah” por isso que elas queria sair no último turno porque elas estavam acostumadas que formação era isso. [...] Como é que eu vou ser um professor diferente? No momento em que eu me coloco na escuta, no momento em que mostro que eu amo o que eu faço [...] a educação está carecendo de afeto. [...] Então nesse sentido assim ó elas foram muito éticas, muito responsáveis, e aí eu chego na conclusão assim ó que o professor tem que amar o que faz porque no momento que tu te compromete com aquilo dali tu não consegue abandonar mais. E foram nos tirando cada vez mais as bolsas, então assim a gente não tinha motivação pra vir sabe, mas o relato que eles nos davam das escolas que tinham muita agressividade, parou em grande parte. Por que? Porque eu trabalhei muito com elas a questão da escuta e do afeto. (Renata, Formadora UFSM)*

O movimento valorizado no decorrer do Programa de “buscar coisas diferentes” é resultado significativo das tecnologias de reforma “definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer” (BALL, 2005, p. 200). Assim, a reforma das subjetividades e relações profissionais produzi-

das a partir do PNAIC caracteriza-se pela inter-relação de técnicas e artefatos que organizam redes de poder funcionais, que muitas vezes não são reconhecidas pelos atores que as constituem, como vemos nas falas do Coordenador do PNAIC/UFPel.

*Porque na verdade assim ó fazem um carnaval muito grande com essa coisa do sistema, tá?. Temos os registros do SisMEC, que algumas pesquisas que a gente já acompanhou colocam como mais uma atribuição ao professor, como mais um trabalho excedente para o professor, e que nós não vimos dessa forma. Na verdade, o que havia no SisMec e que há até hoje, é um dispositivo de controle? Sim. Mas é um dispositivo de controle do dinheiro público, nós não podemos sair distribuindo bolsas para pessoas que não estão participando do processo de formação. [...] Então esse programa, o SisMec, de monitoramento, eu o vejo como fundamental. Eu não vejo como o aumento do trabalho docente, não vejo como uma atribuição mais, não acho. Até porque o que se era exigido ali? Que os professores fizessem o registro de atividades que deveriam ser do seu cotidiano, que era o acompanhamento e avaliação dos seus alunos e o cadastro das atividades realizadas. Podendo dizer sim ou não pelas atividades feitas ou não feitas, sem que houvesse qualquer penalidade para pessoa que não fizesse ou não atingisse determinado índice. E claro que isso demandou outras atividades de todo mundo, desde a universidade até professor alfabetizador. Nós temos um grande problema que é o analfabetismo digital, nós tínhamos professor não sabia ligar o computador. Esse era o papel do Orientador [de Estudos] e o papel do Coordenador Local, sentar com os professores em um laboratório do município e contribuir e ajudar para que ele preenchesse os formulários, [mas] dificilmente os municípios faziam isso. Os municípios que faziam nós nunca tivemos problema, nem reclamação. Agora, os municípios que deixavam por conta do professor, aí vieram muitas queixas que era a questão da cultura da performatividade porque era trabalho excessivo do professor, [mas] não era. [...] Dificilmente as atividades eram atividades, principalmente, no final de formação, relacionadas a levantamento de dados da turma, eram atividades assim genéricas sobre a formação, sua participação, era responder um questionário, que mesmo professor não estando em sala de aula, ele tinha condição de responder. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

Desde o contexto da produção de texto às constantes práticas de avaliação e monitoramento das formações, somaram-se avaliações em larga escala e indicadores de qualidade, como a ANA, Provinha Brasil e IDEB. Nessa lógica, a articulação das políticas de formação e de avaliação configura mais um espaço de responsabilização dos docentes acerca da própria qualificação e reestruturação das práticas pedagógicas a fim de alcançar os melhores desempenhos.

Todavia, percebemos que foram assumidas diferentes perspectivas sobre os processos avaliativos que atravessaram o PNAIC e seus efeitos. Por um lado, alguns sujeitos, imbuídos pelas perspectivas progressistas e



emancipadoras do Programa, foram surpreendidos pela articulação do PNAIC às avaliações externas, mas diante disso buscaram articular práticas de resistência; outros atores assumiram que as avaliações se constituíram como processos díspares e que, por isso, as avaliações externas apenas tangenciavam o processo de atuação; por fim, em uma postura crítica, outros entendiam que tais práticas eram alicerces fundamentais das práticas discursivas e não discursivas produzidas com o Programa.

*Com relação a prova ANA, ela em alguma medida também surgiu como uma surpresa para a gente. [...] Quando chegou o Pacto a gente foi descobrindo, a gente foi conhecendo melhor o programa na medida que tu vai para fazendo parte dele porque uma coisa é a forma como ele foi pensado e se sabia, já se criticava a questão do próprio nome, então a gente fazia algumas críticas, mas entendia que tinha que estar internamente. Ao mesmo tempo a gente sabia que esses índices são importantes para gerarem uma leitura macro do sistema, mas que há um conjunto de variáveis que não são consideradas. [...] Mas pode ter sido um problema meu, porque a gente assume as coisas com n [expectativas], mas que depois eu pensei que idiota que tu é, pois é óbvio que viria o controle, é evidente que isso viria! Então essas coisas sempre foram problematizadas: “para que me serve a ANA? Que tipo de avaliação? Como é que eu me relaciono com essas avaliações externas?”. Que também eu acho que não se trata da gente negar totalmente, mas a gente conseguir analisar criticamente para isso e que eu não faça um trabalho de desmerecimento como ranqueamento entre as escolas ou que eu faça uma coisa doida de fazer treinamento das crianças porque daí é tu burlar o processo. Ou eu entendo por que eu faço aquele trabalho que é justamente ... Por que a progressão é importante? Porque justamente quem é penalizado é a criança, que é penalizado por aquele insucesso quando na verdade o insucesso não é dele, o insucesso é de um sistema. Então de que forma a escola pode ofertar outras oportunidades para que essa defasagem não vá se acumulando. “Se eu estou observando que há uma defasagem de aprendizagem dessa criança, como é que escola vai fazendo o monitoramento dessa aprendizagem?”. Então era nesse sentido que a gente fazia as problematizações, mas dizer que nós tenhamos tido, por exemplo, a formação específica ou ter uma orientação específica sobre [isso], nós não tivemos. (Fátima, Formadora, UFSM)*

*Embora fosse um ponto previsto em toda a proposta oficial do MEC para o PNAIC, a melhora nos índices da ANA e da Provinha Brasil e não sei mais o que, nas avaliações externas, isso não era uma constante na preocupação dos professores. A preocupação dos professores, de fato, era com os processos de aprendizagem das crianças em Português e Matemática. [...]. Eu penso que tenha tido mais peso, um investimento maior dos professores no acompanhamento, até pela exigência do monitoramento do sistema, no acompanhamento em classificar as crianças em níveis de leitura, em dizer o que as crianças produziam e não produziam em matemática, ou seja, uma qualificação dos processos avaliativos que o PNAIC trouxe, tenham tido mais peso nessa preocupação com a Matemática e Português do que necessariamente os resultados das provas. (Fernando, Coordenador PNAIC/UFPel)*

*Na minha opinião, esse programa veio para melhorar os índices e não só na minha opinião, ele diz isso lá na Portaria, ele é para aumentar os indicadores. Bom, a partir*

*disso como que ele foi organizado, ele aumentou muito a demanda dos professores, ele aumento muito o trabalho... porque tu tem que ter a caixinha da matemática, tu tem que ter o cantinho da leitura, tu tem que postar as fotos, tu tem que fazer a caderneta de metacognição, tu tem que fazer o livro, tu tem que fazer a leitura deleite, tu tem que fazer o trabalho com os alunos todos ali, tu tem que ver os alunos inclusos, os alunos com dificuldade, os alunos com problema. Então eu acho que aumentou muito a demanda, eu acho que foi... e ele cobrou muito o aumento do desempenho porque pelos cadernos [...] tu percebe que assim é o tempo inteiro uma chamada para ti aumentar teu desempenho, a tua performatividade, então assim, os professores... os relatos que tem no caderno, os professores que fizeram isso e que além daquela atividade, pegaram a atividade e multiplicaram, conseguiram fazer mais coisas com aquela atividade, tiveram sucesso e os alunos tiveram sucesso. Os professores foram interpelados o tempo inteiro por esse discurso do Pacto de aumento da produtividade, “se tu fores criativo”, “se tu fizeres assim”, “se tu sempre for criativo e conseguir fazer o mais!”. O “a mais” tá sempre presente, então teus alunos vão ter sucesso, teu trabalho vai ter sucesso. Então eu acho que esse foi o discurso, esse é o discurso do Pacto. Isso foi muito forte. (Clara, Formadora UFPel)*

Ademais, tanto no contexto de produção de texto como nos contextos da prática emergem discursos que legitimam as avaliações em larga escala enquanto indicadores profícuos da qualidade educacional. Ao refletir sobre a importância do PNAIC para o contexto educacional, Martins (2018) diz que as dificuldades das/os estudantes na aprendizagem e no domínio de conceitos básicos da Matemática, da leitura e da escrita são notórias em todos os níveis do sistema educacional brasileiro.

[...] consideram-se as avaliações do sistema escolar como um possível suporte à formação docente, com o objetivo de gerar movimento no sentido de superação dos limites identificados. Os índices atingidos nas avaliações externas, pela maioria das escolas brasileiras, têm sido muito baixos nas disciplinas de leitura e escrita e, principalmente, em Matemática nos Anos Iniciais. Neste sentido, o Pacto de alfabetização é uma política pública que, através da formação continuada, propõe sugestões para a melhoria da aprendizagem e consequentemente dos resultados (MARTINS, 2018, p. 188).

Nessa mesma direção, as formadoras Bruna e Heloísa refletem que:

*De tudo que passou na educação assim, foi uma das melhores propostas de formação continuada de professores porque eles receberam subsídios, eles aplicaram e essa aplicabilidade resultou naquilo que a gente mais quer como professor, que é a aprendizagem do aluno. E isso tu podes verificar bem claro nos resultados das Provinhas externas porque os pequeninhos fazem prova de larga escala né, a Provinha Brasil e o SAERS, que são provas externas a escola. E os resultados dessas duas provas, tu vais olhar no índice das escolas como era o IDEB antes e como era o IDEB durante e pós-PNAIC desses anos iniciais melhorou assim ó 500% então dá pra gente dizer assim com todas as letras que deu certo. (Bruna, Formadora UFSM)*

*Ele que origina, os resultados dali que originam a proposta desse movimento, porque foi um movimento sabe, foi tão forte quanto um movimento, embora eles fosse um programa, e é partir da constatação da necessidade da qualificação desse trabalho que ele surge, só que não há um estudo que pautado exatamente [isto]: mas houve uma alteração bastante significativa no primeiro ano não tanto, mas no segundo ano já maior no terceiro ano também em alguns municípios ela foi mais significativa do que em outros né. E a gente fosse fazer um triangulamento, vamos dizer assim, de quanto maior o número de professores que participaram, maior o índice alcançado. (Heloisa, Formadora UFSM)*

Entendemos que, segundo essa visão, a reorganização do processo de trabalho proveniente das formações continuadas do PNAIC convergia para uma “melhor produção” e o aumento do rendimento da aprendizagem nas escolas. Assim, a qualidade do trabalho docente “é reduzida a uma ‘tênue’ versão do profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis” (BALL, 2005, p. 22). Desse modo, o PNAIC funcionou como uma política de desprofissionalização e descaracterização do trabalho docente, pois a conformação dos profissionais à lógica da política de formação se insere na “visão técnica e instrumental da educação, o que requer profissionais flexíveis e adaptáveis, que abracem a causa e ‘vistam a camisa’ da avaliação, sem a admissão de visões mais críticas/resistências” (SILVA; HYPOLITO, 2018, p. 20).

Por fim, outro fator que contribuiu sobremaneira para precarização do trabalho docente em ambos os contextos de prática foram a falta de apoio das Secretárias Municipais e Estaduais de Educação, bem como o processo de erosão a qual o Programa foi submetido ao longo dos anos. Sobre isso é unânime a visão de que

*– os efeitos da precarização do Programa  
A falta de apoio a muitas que acontecia, mesmo o Pacto sendo um compromisso assumido por estados e municípios, tinha muitos gestores que chegavam na hora e não davam apoio para esse professor e eles tinham que enfrentar uma série de buscas e desafios para poder valer a importância do programa. (Luciana, Coordenadora PNAIC/UFSM)*

Em outros relatos, as formadoras destacam as dificuldades encontradas pelas/os Orientadores de Estudos para permanecer no Programa:

*Dos orientadores também relatando um pouco do que eles estavam passando para realizar a formação com os professores. E deles também, deles para conseguirem dispensas dos seus serviços para participar porque ninguém ficou a serviço do Pacto,*

*ninguém ficou a serviço do Pacto, então assim, precisava ter mais um tempo depois... para cumprir a carga horária... pagar a sua carga horária! Para poder estar liberado para participar da formação do Pacto. (Clara, Formadora UFPel)*

*[...] eles não apoiavam a formação continuada, não são todos os municípios que apoiam. Pelo contrário, eles iam cobrar ainda delas que elas justificassem essas faltas, tanto que as coitadinhas – uso bem esse termo –, elas diziam: “professora eu não ganhei meu certificado. Como é que eu vou comprovar?” Porque elas tinham que comprovar. E fora a pressão dos carros dos municípios, que ficavam em frente ao Cerrito, pressionando para elas irem logo para casa. (Renata, Formadora UFSM)*

*O problema maior que os professores enfrentaram foi a questão da própria rede de educação no sentido de assegurar que eles pudessem participar da formação, então muitos deles assim, tinham os anos iniciais mas tinham umas outras turmas, por exemplo. E daí eles tinham que deixar uma pessoa para ficar no lugar deles e outras que trabalhavam em outra escola tinham que “pagar” depois o horário que saíam para fazer essa formação. Chegando lá os orientadores tinham que trabalhar com os professores que ficaram no município, lá também uma outra questão, a formação toda tinha que ser fora do horário. Então acontecia muitas vezes desses professores saírem 17:30, cansados porque né trabalhar com anos iniciais a tarde inteira, eles sugam de canudinho a gente, e aí saíam no intervalo ou depois das 19 tinham que voltar uma vez por mês ou a cada 15 dias, depende de como cada orientador organizasse a formação, tinha que voltar para fazer fora do seu horário. Então isso ficou muito cansativo para eles e como era várias horas eles chegaram a fazer cada bloco 200 horas se eu não me engano, eram 200 horas cada bloco de formação, então eram muitas horas né para fazer. Então tinham vários encontros que eram orientados para ser presenciais e trabalhos que a gente orientava que fossem à distância, mas como no caso dos alfabetizadores, o momento da aplicabilidade da sala de aula, que poderiam utilizar também, mas mesmo assim era bem cansativo. Então na verdade, além do cansativo, eles sentiam falta do apoio da própria rede educacional nessas questões de amparar resguardando o horário deles para que pudessem participar das formações. (Bruna, Formadora UFSM)*

Diante do exposto, evidencia-se mais uma vez que, em ambos os contextos da prática, inúmeros artefatos, estratégias formativas e discursos sobre a prática pedagógica conduziram efeitos sobre o trabalho docente. Se, por um lado, a formação em serviço pautada na colaboração e no pertencimento ao coletivo contribuiu para a renovação dos sentimentos e do gosto por ensinar, por outro, ainda que de forma implícita, as práticas de avaliação, controle e precarização do Programa promoveram a reforma das/os OEs atravessada pela lógica da performatividade.

## Considerações finais

Ao assumirmos o desafio de pesquisar a política do Pacto Nacional pela Alfabetização Certa sob uma perspectiva crítica e questionadora, também nos permitimos lançar um olhar inquietante em direção ao período recente da história educacional brasileira, reconhecidamente marcado e lembrado pelos investimentos e avanços na educação pública. Pensamos que olhar para os efeitos que a política produziu no passado, mas que ainda repercutem, é uma possibilidade para considerar quais novos caminhos e posições podemos propor para a educação.

Por isso, ao analisar o processo de atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus efeitos nos contextos da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Pelotas durante os anos de 2012 e 2016, não tivemos como intenção produzir verdades absolutas e inquestionáveis, mas sim nos lançar na análise das práticas, discursos e relações que constituem a complexidade das políticas educacionais.

Ao analisarmos o contexto de influência, observamos que universalização da alfabetização é uma demanda histórica no campo educacional brasileiro, caracterizada por uma multiplicidade de iniciativas governamentais ou de movimentos sociais, que ora tinham caráter compensatório, ora objetivavam a prevenção do analfabetismo infantil e, conseqüentemente, o aumento nos índices de qualidade educacional. Além disso, vimos que, no quadro das políticas educacionais promovidas na última década, os programas federais foram constituídos por discursos gerencialistas e neoliberais, mas também por viéses progressistas e democráticos. Nesse sentido, consideramos que, ao atrelar a melhora nos índices de alfabetização à qualificação e à formação docente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa emerge do contexto de influência como um processo híbrido de operacionalização de políticas de alfabetização, formação continuada e avaliação educacional.

É no contexto de produção de texto para/sobre o Programa que encontramos as proveniências desse caráter híbrido, uma vez que nesses materiais foram expostas as perspectivas sobre alfabetização, educação e do-

cência que orientavam o seu principal eixo de atuação: a formação continuada de Professoras Alfabetizadoras. Com base na teoria de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), compreendemos as políticas educacionais como um conjunto de textos, materiais, técnicas e processos discursivos que interpelam instituições de ensino, professoras e gestores educacionais, mas que também são modificados e operacionalizados de acordo com o contexto, resultando em novas práticas, discursos e identidades, não menos contraditórias e complexas do que a política “original”.

Nesse sentido, ao olharmos para os contextos de prática, consideramos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa interpelou o espaço educacional e seus sujeitos por meio de diversas políticas materiais e discursivas, produzidas *para* cada sujeito e atuada *por* esses, tendo em vista fatores maiores e menores de atuação das políticas. Isso fica evidente quando, ao analisar as estratégias formativas adotadas pela UFSM e pela UFPel, percebemos que, mesmo orientadas por princípios comuns, as equipes gestoras produziram práticas discursivas e não discursivas diferentes. Foi também analisando os contextos de prática que observamos os múltiplos papéis assumidos pelos/as participantes da pesquisa no processo de interpretação e tradução das políticas inerentes ao PNAIC.

Por fim, ao analisarmos os efeitos desses processos sobre o trabalho docente, encontramos novos elementos, artefatos e práticas que contribuíram para a construção de uma identidade docente proveniente do Programa. Nesse momento, mais uma vez nos deparamos com resultados diversos, que ora anunciam práticas e subjetividades docentes coletivas, ora as atravessam causando a responsabilização e precarização da docência.

Haja vista nossas análises, concluímos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é caracterizado, assim como outras políticas educacionais contemporâneas, pelo hibridismo inerente a relações entre o contexto de influência, de produção de texto, da prática e dos resultados e estratégias. Isto é, ao mesmo tempo em que busca a universalização da alfabetização infantil e a valorização da formação docente, o Programa opera a partir de mecanismos e tecnologias performativas que controlam a

organização escolar e do processo educativo. Além disso, ainda que suas práticas promovam a ludicidade e o protagonismo dos alunos, ao articular-se com as avaliações em larga escala, o PNAIC promove discursos de responsabilização docente.

Todavia, apesar de enfatizarmos os aspectos referentes à normalização do controle, da regulação e da intensificação do trabalho docente a partir das formações continuadas no âmbito do PNAIC, salientamos que o Programa apresentou potencialidades para o campo da formação continuada e da alfabetização. Em parte, o processo de naturalização das práticas de controle e intensificação do trabalho docente decorre de um processo anterior, no qual o Estado se ausenta de propor e assegurar condições de trabalho coletivo e colaborativo nas próprias rede de ensino.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elisa. **As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, Antônio M. M.; OLIVEIRA, Caroline T.; FERREIRA, Carmen R. G. Reflexões sobre a trajetória da UFPel no processo de gestão do PNAIC. In: ALVES, Antônio M. M.; OLIVEIRA, Caroline T.; FERREIRA, Carmen R. G. (org.). **Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2013-2018)**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 23-51.

ANTUNES, Helenise S.; ROSS, Liane T. W.; FIOREZE, L. A. Formação continuada e aprendizagem matemática: caminhos para o aprendizado coletivo a partir das ações do PNAIC. In: ANTUNES, Helenise S. *et al.* (org.). **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 23-38.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. DOI: <<https://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOEING, Rosiani F. R. **As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil**. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2016.

BRASIL, INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 1.094, de 30 de Setembro de 2016**. Redefine as diretrizes gerais do Pacto, as categorias e parâmetros para o recebimento de bolsas, bem como o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2016e.

BRASIL, MEC. Portaria nº 1.458, de 14 dez. de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. de 2012, Seção 1, p. 15. 2012b.

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas ações e diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 jul. de 2012, Seção 1, p. 22. 2012a.

BRASIL, SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LIMA, Iana G.; GANDIN, Luís A. Gerencialismo e dispersão do poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.



MARTINS, Ana M. B. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política pública favorecendo a formação continuada para ressignificar o processo de alfabetização. In: ANTUNES, Helenise S. *et al.* (org.). **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 185-195.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

POSSA, Leandra B.; BRAGAMONTE, Patrícia L. A. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 155-184, jan./abr. 2018.

SALLES, Elciane B.; ROSS, Liane T. W. Formação Continuada de professores alfabetizadores na avaliação de coordenadoras do PNAIC. In: ANTUNES, Helenise S. *et al.* (org.). **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 207-228.

SILVA, Luciana L.; HYPOLITO, Álvaro. M. Avaliação, Estado e regulação: repercussões da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 10, 2018.

# Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação de professores de Educação Infantil

*Aline Klimeck Fragoso<sup>1</sup>*

*Andressa Aita Ivo<sup>2</sup>*

## Introdução

Este capítulo é parte de uma Dissertação<sup>2</sup> apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e está relacionada à Educação Infantil e às políticas públicas para a formação de professores. O estudo foi realizado no município de Santa Maria – RS, contando com a participação de oito sujeitos através de entrevistas semiestruturadas e questionários *on-line*.<sup>3</sup> A pesquisa qualitativa esteve amparada na abordagem do Ciclo de Políticas, que contribuiu para a compreensão de como as políticas públicas são criadas, implementadas e reformuladas, podendo ocasionar resultados e efeitos no contexto da prática. Para esta escrita realizamos um recorte da pesquisa com o objetivo de analisar as implicações do PNAIC na formação de professores de Educação Infantil e identificar as repercussões do Programa no município de Santa Maria – RS.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (2017), especialista em Gestão Educacional (2018) e mestra em Educação (2020), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Santiago/RS.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: [dessaaita@gmail.com](mailto:dessaaita@gmail.com).

<sup>3</sup> FRAGOSO, A. K. Repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada para professores de Educação Infantil no município de Santa Maria – RS. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

<sup>3</sup> As falas transcritas após as entrevistas e as respostas dos questionários são apresentadas em itálico.

Por muitos anos, a Educação Infantil foi tida como um lugar destinado ao cuidado das crianças filhas de operários, principalmente a partir do advento da industrialização, ou seja, esses espaços eram considerados direitos das mães trabalhadoras. Pouco se tinha preocupação em relação à educação daquelas crianças, que passavam a receber apenas cuidados relacionados a alimentação, higiene e, por vezes, bem-estar.

Ainda hoje seguimos lutando em prol de reconhecimento e valorização para a Educação Infantil. Contudo, muito já se conquistou com o passar dos anos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado; a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando-se um marco de visibilidade para essa etapa, incluindo a Educação Infantil na Educação Básica.

A LDB 9.394/96 ainda determina, em seu Art. 29, que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. O Art. 30 coloca que essa etapa passa a ser oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos e onze meses” (BRASIL, 1996).

A partir da determinação de atendimento regularizado e específico às crianças pequenas, ganharam atenção também as diferentes maneiras de organização da rotina, dos materiais, dos tempos e espaços, do planejamento e do currículo da Educação Infantil, questões que passaram a ser discutidas por teóricos e estudiosos, visando melhorias no atendimento às crianças e qualidade ao trabalho docente.

Além dos direitos das crianças, a formação dos profissionais da infância também passa a ser valorizada, sendo exigida formação inicial em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitindo como formação mínima a de nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, a LDB 9.394/96 prevê, no Art. 62, § 1º, que “a União,

o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Assim, passam a ser criados programas e políticas de formação continuada para dar conta do processo de qualificação desses profissionais. Dentre algumas propostas estabelecidas em âmbito nacional chamamos atenção para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 como uma estratégia para atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), projeto de Lei nº 8.035/2010, que tramitava na Câmara dos Deputados. Na atual versão do Plano (2014-2024), a Meta é redigida da seguinte forma: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014).

Desde 2013, o PNAIC vinha sendo realizado como uma proposta de formação continuada para os professores alfabetizadores. Em 2017, depois de algumas reformulações, o Programa passa a atender também a Educação Infantil em suas propostas de formação com a visível intenção de preparar os professores para promover práticas de alfabetização também na Educação Infantil, antecipando um processo que deveria ocorrer apenas no Ensino Fundamental.

Em Santa Maria – RS, a UFSM ficou responsável por desenvolver as formações do PNAIC em 2018, num primeiro momento com formadores locais de Educação Infantil de vários municípios da região através de atividades a distância e presenciais. Esses formadores, em um segundo momento, replicaram as formações com todos os professores de pré-escola de suas redes.

As formações do PNAIC foram desenvolvidas em um contexto de dúvidas e incertezas, visto que não foram garantidos espaços, tempo e os recursos materiais necessários. Mesmo com tantas questões a serem repensadas e reorganizadas para que fosse realizado um momento formativo com qualidade e que atendesse as reais demandas de formação dos professores de Educação Infantil, em Santa Maria – RS, o PNAIC teve segmento e foi consolidado, tendo em vista que as formações chegaram até os professores de pré-escola da rede municipal de ensino.

## Formação de professores

A formação de professores no Brasil passou por vários períodos históricos, caracterizados por constantes mudanças e descontinuidades, passando por um momento em que as questões de ordem pedagógica são ausentes até ocupar destaque a partir das reformas ocorridas na década de 1930. Saviani (2009, p. 148) destaca que o que se revela nesses períodos é:

[...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Saviani (2009) discorre sobre seis períodos históricos que constituíram os processos de formação de professores no Brasil, destacando os aspectos mais importantes e significativos dessa trajetória de desafios e conquistas. O primeiro refere-se aos ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); o segundo período é denominado como estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); o terceiro período histórico é a organização dos Institutos de Educação (1932-1939); o quarto período é a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); o quinto período é denominado de substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); por fim, chegamos ao advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, “[...] definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]” (BRASIL, 2006). Assim, a Resolução determina que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio es-

colar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Dado esse contexto, destacamos que as propostas para a formação de professores passaram por muitas modificações ao longo dos anos, mas nunca deixaram de existir. Apesar de várias correntes ideológicas e de interesses distintos, sempre houve uma proposta de formação, por mais superficial que fosse. Contudo, essas modificações não serviram para estabelecer um norte para a formação dos professores, que ainda hoje enfrenta desafios e dificuldades diante dos problemas da educação escolar brasileira.

Nesse sentido, tão importante quanto pensar a respeito da formação inicial dos professores é olhar atentamente para as políticas de formação continuada, tendo em vista que a profissão docente exige estudo e reflexão constante a respeito da diversidade de situações vivenciadas na prática escolar.

Assim, pensar em programas de formação continuada para professores requer pensar em como essas propostas são executadas e como se dá a participação desses sujeitos. Precisamos que todos os profissionais participem de todos os processos formativos, de maneira imposta por outros? Esses outros – geralmente sujeitos que elaboram as políticas e estão distantes da prática – são entendedores das necessidades de formação dos professores?

Formações iniciais geralmente são procuradas a partir de interesses próprios, pessoais. Formações continuadas dependem de dois viéses: ou são procuradas pelos sujeitos de acordo com seus interesses e necessidades formativas, ou são impostas pelo governo, estados e municípios, de modo que sejam obrigatórias, sem deixar escolha para os professores. Nas palavras de Saviani (2011):

[...] o contexto da formação continuada no Brasil não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório, revelando desta forma permanente a precariedade das políticas formativas. As sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente sólido para a preparação docente, para o trabalho frente aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (p. 38).

O insucesso da formação dos professores pode estar pautado na precarização das políticas de formação continuada, que, na maioria das vezes,

estão desvinculadas do contexto de atuação docente, ou seja, não dão sentido e significado às vivências reais do cotidiano escolar. Por isso ainda hoje encontramos programas de formação continuada pautados em um único objetivo: melhorar índices de aprendizagem.

### **Pressupostos teórico-metodológicos**

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados para a realização da pesquisa, utilizamos, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa, tendo em vista que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Desse modo, possibilita o contato com diferentes sujeitos, que possuem diferentes crenças e costumes, desenvolvendo seus papéis de diferentes maneiras na sociedade.

Durante a realização da pesquisa, também utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*), formulada por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores, que tem sido utilizada como importante referencial teórico para a compreensão e atuação das políticas educacionais. Assim, Mainardes (2006, p. 49) define:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Os autores dessa abordagem elencaram cinco contextos que fazem parte do ciclo; são eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política. Para Mainardes (2006, p. 50): “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”.

Ademais, nas palavras de Mainardes (2006, p. 55), “a abordagem do Ciclo de Políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Assim, a utilização

dessa abordagem durante a realização da pesquisa auxiliou na interpretação e análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e das repercussões e efeitos desse Programa no contexto da prática, assim como na formulação de novos programas municipais.

Ao realizar a pesquisa, num primeiro momento foi necessário identificar os sujeitos que faziam parte do contexto das formações do PNAIC, para assim convidá-los a participar da pesquisa. Assim, contamos com a participação de duas formadoras locais do PNAIC – Educação Infantil no ano de 2018 em Santa Maria – RS; também contamos com a coordenadora-geral do PNAIC no ano de 2018 e cinco professoras de pré-escola da rede municipal de ensino.

A partir da identificação dos sujeitos, passamos a fazer contato com os mesmos através de *e-mail* e do WhatsApp, convidando-os a participar da pesquisa e marcando encontros presenciais e individuais, em que foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Além disso, também passamos a enviar os questionários *on-line* aos sujeitos que participaram da pesquisa através desse instrumento.

### **Análise dos achados**

Uma das questões que subsidiaram a pesquisa a que nos referimos nesta escrita está relacionada ao desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada de nível nacional, que foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012 através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, “[...] com o desafio de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade” (FRAGOSO, 2018, p. 32).

No momento em que foi criado, o PNAIC articulava quatro eixos de atuação: formação de professores, baseado no Programa Pró-Letramento; distribuição de materiais didáticos relacionados à alfabetização através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); avaliação, baseada nos dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais



Anísio Teixeira (Inep) através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); mobilizações sociais pela educação com apoio e garantia de execução do Programa (FRAGOSO, 2018).

Em sua pesquisa, quando vai em busca de compreensões a respeito da criação do PNAIC, Ferreira (2019) identifica através das narrativas dos sujeitos da pesquisa que o PNAIC é criado a partir de questões emergentes em outros programas de formação continuada realizados anteriormente, a exemplo disso, o Pró-Letramento. Assim, são formulados discursos de base para sustentar a criação de novas políticas. Nesse sentido, a autora afirma:

No contexto de influência, portanto, a formulação do PNAIC atentou para as discussões que emergiram ao longo do Pró-Letramento, sobretudo quanto às concepções de alfabetização; à definição de currículos e direitos de aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ao fomento às avaliações na alfabetização; e à apropriação e uso dos materiais didáticos produzidos pelo MEC (FERREIRA, 2019, p. 76).

Além disso, no contexto de influência para a criação do PNAIC, os resultados das avaliações em larga escala incidiram diretamente, fomentando a criação de políticas de formação que têm como principal objetivo a melhora dos índices de aprendizagem. Nesse cenário, o PNAIC passa a ser colocado em prática no ano de 2013, e cada edição do Programa contou com uma temática diferente: linguagem (2013); matemática (2014); gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade (2015); leitura, escrita e letramento matemático (2016). Essas formações contaram com carga horária entre 100 e 160 horas e foram ministradas à professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos com variações em cada ano de execução.

No ano de 2017, a partir da constatação pelo MEC “[...] de um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos dados coletados através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) [...]” (FRAGOSO, 2018, p. 34, grifo da autora), o PNAIC é reformulado e passa a atender também professores de Educação Infantil através da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017b, p. 5):

[...] o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Nesse sentido, chama nossa atenção que as reformulações do Programa se dão a partir de resultados de avaliações em larga escala, distantes da realidade do sistema público de ensino, visto que são aplicadas em diversos contextos, sem respeitar as diferenças e particularidades de cada região, e muitas vezes são descontextualizadas e não se relacionam com as vivências e aprendizagens das crianças. A ANA, por exemplo, é aplicada anualmente para as crianças que possuem oito anos de idade, com vistas a assegurar que todas estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, professores são responsabilizados e culpabilizados, e os governos buscam estratégias cada vez mais ineficazes para garantir aprendizagens significativas, retirando o tempo das crianças de ser crianças e viver suas infâncias. Nesse sentido, Ghedin (2004) afirma que “[...] desviar a atenção da sociedade, culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino e, como decorrência, a falta e condições de aprendizagem” (p. 399).

A preocupação central dos governos é que as crianças aprendam a ler, escrever e contar na Educação Infantil; desse modo, os problemas de baixo rendimento estarão revolvidos e os índices de aprendizagem irão melhorar. Não importa como isso seja feito, com que recursos e metodologias. Essa ideia está presente na organização do PNAIC, tendo em vista que a partir dessas preocupações as formações passaram a incluir os professores de pré-escola e os coordenadores pedagógicos de Educação Infantil, contemplando também os professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, como já vinha sendo feito.

No estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2017, três universidades ficaram responsáveis por ministrar as formações do PNAIC: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de

Pelotas (UFPeL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cada uma dessas universidades teve como função levar a formação do Programa a um determinado número de professores ou coordenadores pedagógicos de regiões próximas às suas sedes. Na região de Santa Maria – RS, as formações ficaram a cargo da UFSM, que selecionou três formadoras regionais através de edital, e cada formadora ficou responsável por um grupo de formadores locais.

Para a formação da Educação Infantil, o MEC disponibilizou, de maneira digital, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, um material didático que resultou de uma parceria entre a DICEI/SEB/MEC e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com o objetivo de construir uma política que contemplasse as reais necessidades de formação dos professores de Educação Infantil.

A coleção foi elaborada dentro do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, uma política de formação continuada que teve como objetivo “[...] estabelecer nacionalmente parâmetros e diretrizes que orientem um trabalho de qualidade com a linguagem escrita em creches e pré-escolas e que capacitem os docentes para atuar em conformidade com essa definição” (BAPTISTA *et al.*, 2018, s/p). Para tanto, foram realizadas diversas ações, que resultaram na elaboração da coleção, que conta com oito cadernos de estudo, um caderno de apresentação e um encarte para a família.

Porém a formação pensada e planejada pelo projeto não aconteceu conforme o acordo firmado entre o MEC e as coordenadoras. Assim, elas escreveram uma carta denominada “Às professoras da Educação Infantil” (BAPTISTA *et al.*, 2018), em que apresentam a real intenção da proposta de formação continuada elaborada por elas e manifestam o desacordo da parceria com o MEC e as fragilidades da proposta de formação do PNAIC.

As coordenadoras do projeto também afirmam que a coleção é complexa e exigente, reforçando uma concepção de que a formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas não pode ser concretizada por

meio de manuais e modelos prontos, exigindo, assim, uma política de formação elaborada a partir de princípios teóricos e práticos com materiais didáticos de qualidade, tornando acessíveis as teorias e propiciando reflexões sobre a prática cotidiana.

Nesse sentido, colocando a Educação Infantil dentro do PNAIC e deixando de realizar a formação conforme o previsto, o MEC também não assegurou algumas das condições essenciais para manter a qualidade da formação e garantir resultados positivos. Entre essas condições estavam:

A remuneração do tempo de formação para as cursistas [...]; a distribuição dos cadernos impressos da Coleção [...]; uma coordenação nacional que se responsabilizasse pela formação dos formadores estaduais e regionais [...]; oferta de um ano de curso com 120 horas presenciais, que ficou reduzida a poucas horas (BAPTISTA *et al.*, 2018, s/p).

Entretanto, por mais distante da proposta inicial, as coordenadoras do projeto tinham o entendimento de que a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil deveria ser utilizada por ser “[...] mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil” (BAPTISTA *et al.*, 2018, s/p). Assim, mesmo fora do contexto do projeto, os cadernos de formação foram utilizados no desenvolvimento do PNAIC.

Assim, a equipe de formadoras regionais da UFSM disponibilizou, inicialmente, duas atividades a distância, enviadas através de *e-mail* aos formadores locais, com prazos para as devolutivas. Depois de realizadas as atividades a distância, tiveram início as formações presenciais, que ocorreram nos dias 26 e 27 de abril e 10, 11, 23, 24 e 25 de maio de 2018 na cidade de Santa Maria – RS. As datas foram as mesmas para as formações dos três segmentos do PNAIC (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Novo Mais Educação).

Para os encontros presenciais, as três formadoras regionais da Educação Infantil optaram por utilizar uma metodologia comum para a formação de cada um de seus grupos com base na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Tendo em vista que, devido ao pouco tempo destinado às formações presenciais, não seria possível dar a atenção necessária a to-

dos os cadernos da coleção, as formadoras optaram por trabalhar com as questões mais emergentes de cada um dos cadernos, discutindo com mais detalhamento os cadernos 1, 2 e 3.

Ao longo da realização dos encontros presenciais de formação, muitos impasses foram encontrados, principalmente no que diz respeito à falta de investimentos destinados ao Programa, visto que nem ao menos os cadernos de formação foram disponibilizados de maneira impressa, ou seja, os formadores regionais e locais deveriam fazer cópias com recursos próprios para poder acompanhar a formação (FRAGOSO, 2018). Além disso, a falta de tempo destinado às formações fez com que muitas temáticas importantes e necessárias fossem deixadas de lado em detrimento de outras tão importantes quanto, que, mesmo sendo discutidas, tiveram de ser feitas de maneira superficial, sem o devido aproveitamento da riqueza do material.

Diante de tantos impasses e da falta de investimento, foi possível notar o esforço por parte das formadoras regionais da Educação Infantil e propor momentos de interação e aprendizado às formadoras locais. Nesse sentido, destacamos que as políticas, quando chegam ao contexto da prática, são interpretadas de diferentes maneiras pelos sujeitos responsáveis por implementá-las, questionando-as e colocando-as em prática de acordo com seus entendimentos e concepções.

Ao término de todos os encontros presenciais, os formadores locais deveriam desenvolver uma segunda parte da formação, dessa vez com os professores de pré-escola de suas redes municipais de ensino. Para isso, as seis formadoras locais do município de Santa Maria – RS realizaram encontros de planejamento, preparando materiais e selecionando as temáticas que seriam abordadas, a fim de que utilizassem as mesmas estratégias formativas.

Depois de planejar como seria elaborado cada encontro de formação com os professores de pré-escola, as formadoras locais organizaram-se em duplas para replicar as formações. Tendo em vista que, inicialmente, o município contava com seis formadoras locais e, por motivos de saúde, uma das formadoras precisou ser afastada do Programa, a coordenadora-geral

do PNAIC no município assumiu as formações junto com uma das formadoras locais, fechando as três duplas de formadoras.

A formação dos professores de pré-escola também foi desenvolvida a partir de encontros presenciais e atividades a distância. No total, foram realizados dez encontros presenciais, que ocorreram à tardinha, em dias de semana, e, por vezes, aos sábados, como coloca a professora Camila: *Ah é, agora lembrei que a maioria dos encontros foi à tardinha; era após o horário de expediente mesmo. E teve... eu lembro de algum encontro que eu fui no sábado de manhã, mas geralmente foi em dia de semana mesmo* (CAMILA, 2020, p. 2). Ainda em relação a isso, a professora Giovana se posiciona: *Não gostei muito, pois eram à noite na maioria das vezes* (GIOVANA, 2020, p. 2).

Tendo em vista que a maioria dos encontros presenciais com os professores da rede aconteceu à tardinha, depois do horário de trabalho nas escolas, vale destacar que os professores não estavam recebendo nenhum tipo de incentivo à participação no Programa, ou seja, estavam realizando uma formação fora de seu horário de trabalho, sem reajuste salarial pela carga horária cumprida além do determinado. Além disso, depois de uma jornada de trabalho na escola de, muitas vezes, oito horas diárias, sair desse contexto e ir para uma formação continuada sem dúvida é bastante exaustivo, o que contribui para um processo de intensificação do trabalho docente, entendido como:

[...] ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado [...] (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71).

Contudo, as formadoras locais demonstraram preocupação em desenvolver suas formações com os professores de pré-escola da rede municipal a partir de propostas interativas e dinâmicas, assim como foram as formações recebidas por elas. Nesse sentido, a metodologia para o desenvolvimento das formações foi bem diversificada, envolvendo palestras, atividades em grupo, material para pesquisa, tarefas, etc.

Uma das formadoras locais também discorre sobre alguns desafios encontrados durante o desenvolvimento das formações: falta de interesse por parte dos professores; horário de desenvolvimento das formações; não ter a opção de escolher por participar ou não das formações. Diante disso também podemos identificar a preocupação da formadora local em amenizar essas situações, buscando organizar um ambiente acolhedor e propício às trocas e interações que deveriam acontecer:

*[...] Falando como formadora local, lá nos nossos grupos, formando professores, nós escutávamos muitos professores assim, ó: “bá, bem legal isso, mas eu tô me aposentando, eu não quero fazer, eu tô aqui obrigada”. Então eu acho que essa questão fica complicada, quando tu propõe um programa que as pessoas não têm a escolha de: “eu quero me inscrever ou não quero me inscrever”. Não era opcional. Era aquela lista: professores de pré-escola vão participar do PNAIC. E era à noite. Fora do horário de trabalho delas. Então isso trouxe... gerou incomodo, sabe? A gente como formadora tentava entender, tentava fazer coisas pra acolhe-las... tipo, era à tardinha... como era à tardinha, era de noitezinha, sempre tinha chimarrão, sempre tinha um cafezinho, tinha um lanchinho. Coisas que movimentassem mais, que não tentassem... que a gente não ficasse tão parada lendo. Os slides que a gente arrumava... que a gente organizava eram muito rápidos, sabe? Pra não ficar cansativo, pra não ficar maçante. A gente enviava tudo por e-mail pra elas, pra quem quisesse ler mais, sabe? Os cadernos do PNAIC, como eram muitos... muito grossos, muito pesados, a gente enviava os links pra elas, sabe? “Ah, tal coisa...”, conforme as conversas que a gente tinha no grupo: “ah, aquela professora lá quer trabalhar mais com hora do conto, com leitura... tal livro do PNAIC tem isso, vou mandar o link pra ela”. Então a gente tentava fazer um pouco mais individual também, pra motivar... mas muitas pesou a questão de não entregar trabalho, de não entregar as coisas que a gente pedia, né... não mandar... por que pesou muito a questão do ser fora de horário, do ser obrigado a fazer, de “não é do meu interesse”, “tô me aposentando”, sabe? (JULIANA, 2019, p. 7/8)*

No estudo realizado por Oliveira (2016), a imposição também é colocada em pauta pelas professoras participantes de sua pesquisa, que argumentam que as formações do PNAIC deveriam ser construídas pelos próprios agentes no contexto escolar com temáticas e abordagens de interesse dos sujeitos que fazem parte daquele determinado contexto. A autora ainda destaca:

Como mencionam as professoras, a formação continuada se caracteriza como uma ação que se desenvolve no coletivo, na troca de experiências, na escuta, na relação com outros que podem compartilhar das mesmas necessidades, angústias, dúvidas e inquietações que o trabalho docente em seus desdobramentos faz emergir (OLIVEIRA, 2016, p. 49).

Doravante, além de compreender como foram desenvolvidas as formações do PNAIC, nossa intenção também é identificar de que maneira esse Programa repercutiu no trabalho docente e nas políticas de formação continuada da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, pois como afirma Mainardes (2006, p. 54-55):

[...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Assim, uma das repercussões do PNAIC no município tem relação com o trabalho docente dos professores de pré-escola da rede, tendo em vista que o Programa contribuiu para que alguns professores repensassem suas práticas e adotassem estratégias de ensino-aprendizagem diferentes, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, como é possível observar na fala da professora Camila:

*Foi bem uma troca. E o que mais eu lembro, que marcou, assim, pra mim, que eu utilizei bastante foram momentos de leitura com eles, assim, utilizando não somente o livro, ali, apenas a leitura, mas fazendo um teatro, utilizando materiais específicos, entende? E foi bem boa essa parte da leitura. Brincadeiras, músicas... músicas também a gente teve uma oficina, foi bem legal, onde a gente dividiu e cada um mostrava... mostrava não, colocava ali uma musiquinha, uma coisa... então foram muitas trocas nesse sentido, então, eu amei, assim, o PNAIC [...]. (CAMILA, 2020, p. 6)*

Na fala que segue, a professora Juliana, uma das formadoras locais do PNAIC, deixa claro seu entendimento a respeito do letramento e da alfabetização na Educação Infantil, ressaltando que essa etapa não tem como função ou dever alfabetizar as crianças, considerando que não é esse o papel do professor ou da professora de Educação Infantil. Além disso, ela coloca que podem, sim, ser realizadas diferentes propostas que envolvam a leitura e a escrita com as crianças pequenas nessa etapa:

*O programa era... a proposta era pra formar essas professoras, né? Pra trabalhar com elas a questão do letramento na Educação Infantil, da alfabetização na Educação Infantil, né? Sem... sem essa questão de obrigatoriedade, tá? Que não é obrigatório, mas pra gente propor a questão da leitura, da função da leitura, da consciência fon-*



*lógica. Então foi trabalhado muito em cima disso. [...] Aqui na escola o que que nos trouxe? Nos trouxe uma tranquilidade e um respaldo de que não precisamos alfabetizar e não vamos alfabetizar. Não é o nosso papel. Mas, sim, trabalhamos a questão da consciência fonológica, a questão da importância da leitura e da escrita na vida das pessoas, né... desse mundo letrado que a gente vive, né?! Então isso trouxe aqui pra escola, eu posso falar pela Casa da Criança. Não consigo falar por todas as escolas que participaram da formação. (JULIANA, 2019, p. 3-4)*

Tendo em vista que as crianças têm contato com diferentes portadores de textos em diferentes lugares da sociedade, elas já chegam ao contexto educativo formal com conhecimentos construídos em experiências vividas até então, e esses conhecimentos precisam ser valorizados no momento em que se pensam propostas visando ao aprendizado dessas crianças. A autora Norma Ferreira (2012, s/p) coloca-nos a pensar sobre isso quando afirma:

[...] longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola.

Em relação à leitura e à escrita na Educação Infantil, destacamos que o problema não está em trabalhar ou não com essas linguagens, mas sim em como isso tem sido feito dentro das escolas. Ou seja, as metodologias e práticas é que precisam ser repensadas. Sendo assim, Ferreira (2011, p. 39) nos diz que “não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças asépticamente afastadas de todo contato com a língua escrita”.

Nesse sentido, os professores têm, em suas práticas diárias, o papel fundamental de promover situações que envolvam a leitura e a escrita através de interações e brincadeiras, contextualizadas e voltadas aos interesses das crianças, sem deixar de apresentar a elas novos conhecimentos, essenciais para sua formação integral como sujeitos históricos e sociais, como sinaliza a professora Giovana.

Nas palavras de Tomazzetti (2007, p. 87), “[...] a escola pode organizar atividades que possibilitem à criança pequena viver a experiência da infância não na negatividade de deixar de ser não leitora, mas na positiv-

dade de tornar-se leitora junto com outras crianças e também com os adultos”. A mediação do professor durante as propostas é essencial, sem caráter de cobrança e exigência, mas sim de acompanhamento e interação.

Outra repercussão do PNAIC no município de Santa Maria – RS diz respeito à política de formação continuada da rede municipal, que passa a contar com uma nova organização, “aos moldes” do PNAIC. Segundo a coordenadora-geral do PNAIC em 2018, esse tipo de formação foi um pedido dos próprios professores da rede municipal:

*[...] E conforme foi a formação, a interação dos professores, no final [do PNAIC], quando veio a notícia que não teria mais em 2019, os professores é que solicitaram que a rede municipal tivesse a iniciativa de organizar uma formação continuada aos moldes do PNAIC [...]. (MARCIA, 2020, p. 3)*

Sendo assim, como uma maneira de dar seguimento ao PNAIC, o PROMLA é criado como uma proposta de formação continuada local no município de Santa Maria – RS.

Nesse sentido, identificamos o contexto de resultados ou efeitos do PNAIC, tendo o PROMLA como um efeito de primeira ordem (MAINARDES, 2006) no momento em que modifica estruturas e influencia a criação de uma nova política.

O questionamento que paira, neste momento, está relacionado aos encaminhamentos que foram tomados para a elaboração e implementação desse novo Programa, visto que o próprio PNAIC foi se reconfigurando e ganhando novos sentidos e significados ao longo dos anos e a partir de diferentes olhares atribuídos a ele. Nesse momento, visualizamos a criação de um novo Programa a partir de um determinado contexto de influência.

## **Conclusões**

Nesta escrita, apresentamos parte de uma dissertação com o objetivo de analisar as implicações do PNAIC na formação de professores de Educação Infantil e identificar as repercussões do Programa no município de Santa Maria – RS. Portanto, tínhamos como contexto uma política

que, desde sua criação, se dedicava ao processo formativo de professores alfabetizadores e que, no ano de 2017, passa a ser destinado também a professores de pré-escola, incluindo a Educação Infantil em suas propostas formativas.

Nesse sentido, entendemos que o PNAIC foi um programa formulado com o intuito de melhorar os índices de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que começou com impulso e parecendo ser a salvação para o problema. Porém, com o tempo, foram aparecendo as fragilidades do Programa, sendo organizado de maneira superficial, com baixo investimento por parte do governo federal, e demonstrando cada vez mais que a preocupação da política não eram, exclusivamente, as crianças, os professores e a qualidade da escola pública.

A intenção do PNAIC, quando insere a Educação Infantil em suas formações, era iniciar um processo de alfabetização precoce, melhorando, assim, os índices de aprendizagem, como demonstramos ao longo desta pesquisa. Porém, a partir de seus entendimentos próprios e do material “Leitura e escrita na Educação Infantil”, elaborado com muita qualidade, as formadoras conseguiram dar outro direcionamento às discussões da formação, mostrando que o objetivo da Educação Infantil não pode ser alfabetizar as crianças, mas sim promover práticas contextualizadas, envolvendo a leitura e a escrita, com diferentes portadores textuais.

Em relação ao trabalho docente, destacamos que, a partir de suas experiências ao longo da formação e tendo em vista seus entendimentos, concepções e crenças, algumas professoras de pré-escola passaram a repensar suas práticas, adotando estratégias de ensino diferentes, principalmente em relação à leitura e à escrita na Educação Infantil.

Além disso, demonstraram suas concepções de Educação Infantil e de alfabetização, afirmando que é possível, sim, oferecer variados portadores de textos às crianças, de acordo com seus interesses e curiosidade, a fim de que comecem a compreender os usos e funções sociais da leitura e da escrita, porém, sem a intenção de desenvolver práticas tradicionais, de cópia e reprodução, respeitando as particularidades de cada etapa. Ademais, além dessas

questões, as professoras não destacam outras implicações das formações em suas práticas ou no trabalho que desenvolvem enquanto docentes.

Nesta escrita, também destacamos que o PNAIC repercutiu nas políticas de formação continuada do município de Santa Maria – RS, suscitando uma nova organização dos processos formativos na rede municipal, pensada e elaborada a partir do PNAIC, porém, com uma organização ainda mais preocupante. O PROMLA – Programa Municipal de Letramento e Alfabetização – agrupou professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, agrupou os professores de 5º ano aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

No decorrer da pesquisa, identificamos muitas fragilidades tanto no desenvolvimento do PNAIC como do PROMLA, o que reafirma a necessidade de continuar avaliando programas e políticas de formação continuada com a intenção de garantir qualidade e investimento nos processos formativos dos professores, exigindo que nossos governantes façam mais pela educação.

Nesse sentido, finalizamos esta escrita com a convicção de que as políticas educacionais só alcançam impacto positivo e significativo nos contextos escolares, no trabalho docente e nos processos de ensino e aprendizagem com planejamento, investimento, avaliação e valorização da escola pública e de seus profissionais. E, sobretudo, dando voz aos professores no processo de elaboração das políticas educacionais. Que tenhamos persistência e força para lutar cada vez mais por uma educação pública, democrática e de qualidade para todas e todos.

## Referências

- BAPTISTA, M. C. *et al.* **Às professoras da Educação Infantil**. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador. Brasília,

DF, 2017b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador-versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

FERREIRA, C. F. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016**. 2019. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

FERREIRA, N. S. de A. Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed., revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRAGOSO, A. K. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): uma nova possibilidade para formar professores de educação infantil?**. 2018. 77 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GHEDIN, E. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores: trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Educação Infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (org.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARRIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes?. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, E. A. **Vivências formativas e práticas docentes: um olhar sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 77 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

AVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

TOMAZZETTI, C. M. Infância e educação infantil: o sentido da alfabetização. In: BOLZAN, D. P. V. (org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2007.

# **Ciências Humanas, viés cultural e suas implicações no currículo escolar: uma análise das relações entre o PNAIC e a BNCC**

*Pedro Santos dos Santos<sup>1</sup>*

*Andressa Aita Ivo<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O exercício da empatia com o próximo, com vistas a conscientizar os indivíduos sobre o convívio com a diversidade cultural, que se manifesta de diversas formas e linguagens no espaço geográfico, acontece de forma dinâmica, subjetiva e contínua, contribuindo para uma formação social, responsável e cidadã com interações entre indivíduos críticos, conscientes, autônomos e compreensivos.

Referente a esse convívio com a diversidade cultural e as bases que fundamentam o ensino-aprendizagem de educandos no território brasileiro, o presente capítulo, desenvolvido a partir da dissertação de mestrado intitulada “Ciências Humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar”, defendida no ano de 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visa apresentar uma análise sobre as possíveis relações existentes entre o PNAIC e a BNCC. Especificamente sobre as Ciências Humanas e a abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar.

---

<sup>1</sup> Geógrafo Bacharel e Licenciado/UFSM. Mestre em Educação/UFSM. E-mail: pdrossantos@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: dessaaita@gmail.com.



Nessa perspectiva, ressalta-se que, como o PNAIC se desenvolve no ciclo de alfabetização inicial, a análise realizada limita-se a esse recorte. E destaca que esse ciclo se desenvolve a partir de um sentido de valorização das experiências vividas pelos educandos em seu espaço local, o qual se apresenta carregado de elementos significativos, porém não os excluindo do mundo em seu entorno, e sim os tornando singulares e representativos.

Assim, o capítulo apresenta uma reflexão da abordagem cultural das Ciências Humanas como um meio que visa auxiliar o educando na busca da compreensão da organização socioespacial. Identificando se há possibilidades de os professores do ciclo de alfabetização inicial relacionarem a realidade vivida com os conteúdos ministrados nos componentes, referentes a História e Geografia. Nesse caso, infere-se a necessidade de atividades, descritas no currículo escolar, que insiram o estudante em seu contexto social, fazendo-o refletir sobre o meio no qual ele está inserido, valorizando a cultura local e, dessa forma, contribuindo para a formação de sua identidade cultural.

Ao visar reconhecer por meio das Ciências Humanas o viés cultural e suas implicações no currículo escolar, com vistas a identificar relações entre PNAIC e BNCC, tem-se metodologicamente o tipo de pesquisa qualitativa que nos permite identificar questões subjetivas para análise e compreensão por meio da observação da realidade dos sujeitos e, a partir desse ponto, desenvolve contribuições para a construção de uma sociedade participativa, crítica e autônoma. Corrobora nesse sentido a afirmação de Minayo (2002, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a pesquisa, fez-se uso de distintas fontes de informação para garantir subsídios amplos à análise do estudo investigativo. Por meio da combinação de fontes que possibilitam a geração de dados qualitativos, permite-se uma convergência com a finalidade de construir informações rele-

vantes e confiáveis para possibilitar reflexões sobre o problema investigado ou inferências sobre prováveis implicações que poderão resultar das ações e dos planejamentos analisados.

Desse modo, constrói-se a partir da utilização de procedimentos como análise documental de textos oficiais e legais que regulamentam o PNAIC, materiais ofertados aos docentes para a formação continuada, especificamente, o Caderno de Ciências Humanas e suas proposições acerca da abordagem cultural para o currículo escolar, assim como também a BNCC.

A partir desse ponto, estabelecer-se-ão as devidas análises, reflexão e interpretação dos dados gerados. Finalmente, com base nos subsídios teóricos e legais, realizar-se-ão as análises e interpretações do conteúdo desses dados, alinhados com os objetivos da pesquisa, possibilitando inferir considerações a respeito dessa linha investigativa, deixando aberturas para novos diagnósticos. Pois se leva em consideração que não é possível o esgotamento de um dado tema apenas pelo olhar de uma investigação.

### **As correlações entre BNCC e PNAIC sobre o viés cultural**

No ano de 2012, foi instituído oficialmente o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por meio da Portaria nº 867 no dia 04 de julho. Segundo o Documento Orientador apresentado no ano de 2017, o PNAIC é um programa de governo cujo compromisso é articulado entre governo federal, governos estaduais e municipais com vistas a contribuir para que se cumpra com a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças brasileiras até no máximo o final do 3º ano do Ensino Fundamental, observando, desse modo, a Meta 5 do Plano Nacional da Educação 4 (PNE), assim como exposto no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015a, p. 19):

Reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Com sete estratégias que apontam para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, a qualificação e valorização dos professores, a definição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos, o fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, apoiando a alfabetiza-

ção das pessoas com deficiência e considerando a diversidade (campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes) para a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2015a, p. 19).

O PNAIC é composto por cadernos que orientam suas ações; por exemplo, no Caderno de Currículo, observa-se a perspectiva da inclusão e da diversidade, junto à percepção de que o currículo possui uma dimensão de complexidade em sua elaboração. Infere-se que, *a priori*, o PNAIC alinha-se com a ideia de que a construção/organização curricular deva permitir a ampliação das escalas do ensino-aprendizagem ao visar à transformação dos seus educandos em cidadãos críticos (LÜCK, 2006, p. 34). Assim se identifica a importância de o currículo escolar viabilizar a aprendizagem reflexiva de seus educandos, ao considerar as singularidades culturais presentes no ambiente escolar e a importância de a prática docente estar “voltada para a diversidade étnica e cultural de nossa população” (TRINDADE, 2002, p. 15).

Contemporaneamente, para a elaboração e construção dos currículos escolares, temos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulada com outras políticas educacionais em desenvolvimento, visando à melhoria na qualidade da educação pública brasileira, conforme exposto no documento:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p. 15).

Segundo consta no documento da BNCC, a mesma tem o compromisso de que os sistemas e redes de ensino organizem seus currículos de forma a alcançar a equidade entre os grupos sociais com vistas a atender as singularidades e findar com o processo histórico de desigualdade de acesso ao ensino. De acordo ao exposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 16),

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Referente ao ciclo de alfabetização, a BNCC traz o entendimento de que a aprendizagem deve partir de interações, e essas oportunizarão ao educando a compreensão necessária para seu desenvolvimento como sujeito. Conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38):

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Nesse sentido, pode-se perceber que a BNCC estabelece quais aprendizagens são essenciais e em acordo com as capacidades do educando, utilizando como meios para tal as experimentações cotidianas. Infere-se que a BNCC não exprime a necessidade e/ou obrigatoriedade da formação continuada dos professores, conforme é realizado no PNAIC. Vê-se que, para o PNAIC, a transformação da educação no ciclo de alfabetização é primeiramente atribuída à necessidade de capacitação dos educadores que irão desenvolver as atividades com os educandos.

Podemos refletir que, para o PNAIC, suas metas serão atingidas com a melhoria da educação, evidenciando os educadores como responsáveis diretos pelos resultados. Nessa perspectiva, busca justificar o motivo de se constituir tendo como base a formação continuada. Considera-se relevante refletir que a melhoria da qualidade do ensino público não deve ser atribuída apenas para proporcionar a formação continuada dos professores como solução definitiva para os problemas existentes no sistema educacional. Conforme afirma Furtado (2015, n.p.):

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Essa necessidade sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. [...] Formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações

interativas, inquietas e tecnológicas. Lidar com o *Bulling*, com a diversidade cultural, com a questão ambiental, com o avanço tecnológico e com as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, não faz parte do currículo de formação do professor, mas se constitui numa necessidade crescente em seu cotidiano profissional.

Além disso, não se pode ignorar as precárias condições de trabalho e a desvalorização docente, que perpassam a educação pública, como expressa Moraes (2018, p. 220):

[...] a intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores de escolas públicas expressam um fenômeno de caráter macrosocial, cujas relações e contradições são geradas pelo modo de produção dominante, no contexto de reestruturação do trabalho e do modelo de gestão neoliberal [...]. O efeito, portanto, é claramente observado não apenas na qualidade da educação, por meio das estatísticas oficiais e das condições de penúria em que muitas escolas se encontram, mas também na saúde dos professores que, diariamente, precisam se reinventar.

Avalia-se que, com vistas a qualificar o sistema educacional brasileiro, investir na formação continuada de educadores apresenta-se como um dos caminhos necessários no processo. Nesse caso, ainda são necessários investimentos na infraestrutura das escolas, com vistas a oportunizar condições de trabalho em um ambiente propício, perpassando também a (re)organização curricular.

Ao relacionar a forma de construção do currículo orientado pela BNCC com as diretrizes do PNAIC, observa-se a convergência de um currículo padronizado. No entanto, apontamos algumas possíveis contradições: enquanto a BNCC sugere a necessidade de garantir espaço às singularidades, o PNAIC indica a questão de igualdade por meio do currículo único, conforme o exposto no Caderno de Apresentação (2015a, p. 16):

[...] foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem, também, problematizando a necessidade de construção de um currículo comum.

Questiona-se, nessa perspectiva, a relevância das singularidades específicas de cada região brasileira, pois, ao se organizar um currículo único

nacional, infere-se que dificilmente as particularidades estariam adequadamente representadas. Nesse aspecto, nota-se uma contradição nas orientações do Caderno de Apresentação do PNAIC ao apontar que:

[...] não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. [...] A criação de um currículo comum e a valorização das diferenças culturais, que, inicialmente, se mostram dicotômicas, são reivindicações oriundas dos sistemas e redes de ensino, pois diferentes representantes de instâncias sociais e educacionais solicitaram a articulação entre ambas como possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização. [...] Da mesma forma, compõe as reivindicações a articulação com uma proposta de participação ativa dos estudantes, em “diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2015a, p. 16).

O PNAIC reconhece que há singularidades culturais, pois não as re-futa; no entanto, depreende-se que é a partir das reivindicações dos sistemas e redes de ensino que o PNAIC considera essas particularidades culturais. Também se identifica outro fator questionável do Programa, rememorando que esse se aplica ao ciclo de alfabetização inicial: como o PNAIC sugere que educandos em processo de formação obtenham capacitação para produzir e compreender textos com autonomia? Ao relacionar com a proposta da BNCC, nota-se que ela percebe o desenvolvimento desses educandos a partir do brincar, conviver, explorar, e, nesse sentido, a proposição da BNCC demonstra-se coerente, considerando o ciclo educativo.

No que tange às Ciências Humanas e suas perspectivas culturais, identificamos a descrição do Caderno de Ciências Humanas, constando que essa área é composta pelas disciplinas de Geografia e História e tem como objetivo principal o auxílio na compreensão da sociedade, conforme exposto no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015a, p. 39):

[...] área de Ciências Humanas, ao dialogar com conceitos de outras áreas, pode auxiliar as crianças a ampliar a compreensão sobre o mundo social. Na História, apresenta-se a necessidade de que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e, na Geografia, pela compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas, ou seja, que a ação pedagógica tenha como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, compreendendo-se como ser histórico que atua no mundo em determinado tempo e espaço.

As Ciências Humanas são vistas como meio para desenvolver a compreensão das relações sociais existentes entre o tempo e o espaço, identificando essa área do conhecimento formada pelas disciplinas de Geografia e História. Como se pode evidenciar na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 351-352):

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.

E ainda salienta suas funções sociais ao mencionar que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivarem a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas com base na diversidade de pontos de vista.

Nesse segmento, identifica-se que o PNAIC também compreende as Ciências Humanas como meio para ampliar o conhecimento de mundo dos educandos no ciclo de alfabetização. É relevante a análise sobre as perspectivas que as disciplinas de Geografia e História recebem na BNCC com o intuito de verificar possíveis alterações e/ou alinhamentos de intencionalidade, ideologia, objetivos de aprendizagem, representatividade cultural dos grupos sociais, percepções sobre a relevância da área, entre outras interpretações possíveis, em relação à proposta pretendida pelo PNAIC.

Observa-se que a BNCC fundamenta os ensinamentos para o ciclo da Educação Básica e, nesse segmento, especificamente para os Anos Iniciais, determina que as Ciências Humanas se desenvolvam por meio da exploração sociocognitiva, a fim de permitir que os estudantes expressem

reflexões, conforme descrição na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 353):

[...] problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos [...]. Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro de – paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e aqueles que estão em seu entorno [...]. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações.

Infere-se que o viés apresentado pela BNCC sobre Ciências Humanas permite ao educando uma compreensão ampla sobre o mundo. Por meio de um olhar subjetivo de análise do contexto no qual ele vive, considera-se que dessa forma a BNCC adapta-se ao nível cognitivo do estudante ao proporcionar o processo de desenvolvimento construído a partir das vivências, tornando-o mais significativo. Nesse sentido, observa-se assertivo por parte da BNCC que a formação dos educandos ocorra com base nas experiências do cotidiano. Não se descarta, contudo, a relevância do uso de conceitos, já que se trata de uma ciência, porém esses conhecimentos devem permitir ao professor identificar meios alternativos para o ensino-aprendizagem do educando.

Assim, infere-se que as relações culturais, construídas pela área das Ciências Humanas, são meios para o processo de aprendizagem e construção das narrativas sociais. A BNCC ainda clarifica:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 35).

Ao realizar um levantamento acerca da ênfase da temática cultural nos documentos que regulamentam as normativas para o ensino-aprendi-



zagem de estudantes e, ao relacionar essa abordagem à área das Ciências Humanas, os documentos observados mostram-se cientes da diversidade cultural. Assim, embora reguladores, flexibilizam meios para que as diferenças culturais tornem-se caminhos para o desenvolvimento educacional a fim de alcançar uma equidade dos cidadãos. Nesse sentido, infere-se que os cadernos de formação do PNAIC, mesmo ao apresentar uma unidade referente às diretrizes de elaboração e construção do currículo, permitem a adequação de acordo com cada região.

### **A arguição e o debate sobre a perspectiva cultural nas Ciências Humanas**

O entendimento de cultura auxilia na compreensão do espaço local e sua dinâmica organizacional. Na perspectiva educacional, torna-se relevante sua abordagem, considerando que é nesse ambiente que o educando interage, participa e observa as manifestações das relações sociais. Devido, portanto, que seja construída sua identificação cultural com esse espaço também na escola, congênera ao exposto no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC:

[...] destacamos que as culturas constituem também espaços políticos de disputa por legitimidade, que informam sobre as relações sociais que se estabelecem em determinado tempo-espaço da existência humana. As relações em sociedade, sejam elas familiares, econômicas, de trabalho, entre cidades, bairros, estados, regiões, são atravessadas por relações de poder e essas vão demarcando os lugares sociais das pessoas, configurando a organização dos espaços em diferentes tempos e tornando-se visíveis a partir dos elementos expressos na cultura [...] (BRASIL, 2015b, p. 12).

Assim, o desenvolvimento das Ciências Humanas a partir do ciclo de alfabetização contribui para a construção da formação da identidade cultural, pois nos possibilita compreender e identificar as etnias e os valores culturais que compõem a sociedade que ali habita. E, em diferentes escalas, compreender a organização espacial dos municípios, estados, regiões por meio da materialização dos códigos culturais. As distintas identidades, crenças, valores permitem construir espaços característicos e expressivos, dota-

dos de singularidades que revelam na paisagem geográfica as simbologias que expressam as narrativas históricas para os grupos culturais locais.

A Geografia, para a BNCC, é responsável pela leitura e compreensão do mundo por abordar como as sociedades interagem com a natureza e se materializam nas distintas regiões. De acordo com Trevisan (2018a, p. 4):

A Base reforça a ideia da Geografia como um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano. Desenvolver nos estudantes o raciocínio geográfico, articulando alguns princípios, significa dotá-los de mais uma forma de perceber e analisar criticamente a realidade [...].

Nessa compreensão acerca do mundo, percebe-se que a BNCC pretende que os estudantes realizem por meio do empirismo cotidiano as relações espaciais de seu lugar de vivência, conectando-as de forma escalar com o bairro, município, estado, região, país. Essa proposição da BNCC torna-se apropriada, pois o estudante que está construindo seus saberes sobre o mundo necessita ter algo tangível para estabelecer vinculações e, assim, exercitar o pensamento geográfico. Essa ideia confirma-se com o descrito na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 358):

[...] a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

A percepção espacial, conforme sugere a BNCC, manifesta-se a partir do empirismo do educando. Depreende-se, portanto, que, conforme a localidade de vivência, as experiências observadas serão distintas, singulares. Conforme expõe Trevisan (2018a, p. 6):

A ideia que está por trás da Base é a de que os estudantes se desenvolvem aprendendo a olhar o espaço por onde passam e vivem, captando informações diversas por meio das paisagens e dos lugares onde transitam. “Os estudos de solo, de relevo, de vegetação e de clima são importantes para entender o espaço geográfico e as formas de organização da vida. Mas é fundamental que o estudante compreenda que o espaço geográfico é constituído e configurado pelas relações entre a humanidade e a natureza, algo que a aplicação dos princípios geográficos vai facilitar”.

Ao visar que o ensino de Geografia seja significativo para os educandos, a BNCC infere a comparência de cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, com especificações de acordo com o ciclo, para a construção dos conhecimentos desse componente curricular, com ambição de fomentar o desenvolvimento de um cidadão com visão crítica sobre as relações sociais que o cercam, conforme expõe Trevisan (2018a, p. 5):

Essas cinco unidades também são subdivididas em objetos de conhecimento e habilidades (objetivos de aprendizagem). Elas permeiam toda a Base e são organizadas em uma construção progressiva dos conhecimentos geográficos, trabalhando os objetivos e conteúdos a partir de diferentes linguagens. As cinco unidades temáticas são: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Em todas as unidades temáticas estabelecidas pela BNCC identificam-se presentes aspectos em relação ao exercício da cidadania, ao possibilitar que o estudante perceba e compreenda a dinâmica de suas relações sociais, o reconhecimento das desigualdades, o uso dos recursos de forma sustentável, a identificação com sua comunidade e respeito aos distintos contextos étnicos e socioculturais, sendo parte de um processo que permeia as relações entre a sociedade e a natureza, consoante ao apresentado na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 363):

Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais.

Nessa perspectiva, identifica-se que a BNCC promove um processo de construção do conhecimento pautado na complexidade, com responsabilidade na concepção do sujeito, com vistas à formação cidadã, crítica e autônoma. Entende-se por esse ângulo que o PNAIC em sua estruturação tenha deixado algumas lacunas. A BNCC ainda define os ensinamentos específicos da Geografia por meio de suas competências e articulando com as competências específicas das Ciências Humanas e as competências da Base, com vistas a auxiliar os educandos a compreender o mundo por meio de um raciocínio geográfico, conforme o quadro abaixo (Figura 1).

**Figura 1:** Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da História.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017, p. 364). Org. SANTOS, P. S. (2019).

Considera-se que o olhar da BNCC para a ciência geográfica possibilita que por meio da Geografia os estudantes possam reconhecer o mundo em distintas escalas e perceber-se parte dessa complexidade. O estabelecimento das competências de modo flexível contribui para que, independentemente do ciclo de aprendizagem, as atividades propostas em sala de aula possam fazer relações entre a sociedade e a natureza e, assim, permitir ao educando construir-se enquanto cidadão.

A História é vista pela BNCC como o componente curricular que realizará um elo entre o passado e o presente, de modo a identificar, analisar e compreender as ações humanas ao longo do tempo, sendo esse um espaço de intensa discussão, por ser tanto estimulador como ameaçador, conforme o viés ideológico da didática utilizada para o ensino de História, de acordo com Ribeiro Junior e Valério (2017, p. 13), ao mencionar que:

O ensino de História tem sido campo de batalha predileto para as controvérsias que se travam sobre o passado. Currículo, livros didáticos e o ensino de História em geral constituem um campo de intensa discussão ideológica sobre o uso do passado nas sociedades contemporâneas. [...] tem que enfrentar sua relação com a memória, com as memórias e com as diferentes agências de memória desenvolvidas ao extremo na virada do século XX para o XXI. Tem também de se reposicionar no campo amplo criado por estudos de História, de história pública e dos estudos culturais.

Nessa perspectiva, o ensino de História deve proporcionar aos educandos que eles reflitam sobre as distintas narrativas de mundo, sobre a existência da diversidade cultural, sobre as ações e as implicações que as sociedades manifestam no espaço e sobre a própria existência. Consoante ao exposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 395):

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – [...]. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e

espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Nesse segmento, a BNCC e o PNAIC alinham-se no sentido de propor que o ensino-aprendizagem da História, como componente das Ciências Humanas, advenha da compreensão de si, de suas vivências e de sua posição frente ao outro em distintas escalas e contextos no mundo. Dessa forma, a BNCC objetiva para o ciclo inicial capacidades e habilidades, consoantes ao que Trevisan (2018b, p. 17) apresenta:

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principais objetivos: apoiar a construção do sujeito, a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”. Facilitar a compreensão de tempo e espaço, a partir do referencial da comunidade de pertencimento. Na prática – o aluno deve ser capaz de: reconhecer o “eu” e o “outro” a partir da própria realidade e das referências de seu círculo pessoal e da sua comunidade. Entender e diferenciar o público do privado e o urbano do rural. Conhecer como foi a circulação dos primeiros grupos humanos. Pensar sobre a diversidade de povos e culturas diferentes e suas formas de organização. Desenvolver a noção de cidadania com direitos e deveres. Reconhecer a diversidade, conviver com ela e respeitá-la. Analisar as formas de registros que cada grupo social produz.

Rememora-se que, para o PNAIC, a História deve ser responsável pela constituição da identidade do indivíduo e do pensar historicamente, e nessa perspectiva a BNCC considera que essa formação dos sujeitos faz parte de um processo a longo prazo:

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam (BRASIL, 2017, p. 401).

No intuito de auxiliar na formação de um sujeito crítico, ético, responsável e consciente, a BNCC propõe que seja estimulada a autonomia do pensamento pelo educando, a fim de que ele possa se reconhecer e compreender a dinâmica ao seu redor. Nesse sentido, Horn (2006, p. 29) explana:

Na perspectiva materialista da história, pode-se afirmar que no processo de produção de sua existência o homem estabelece relações de trabalho, gera novas formas de organização, novos modos de produção marcados pelas contradições das relações sociais que se manifestam sob formas de conflitos e desigualdades. Da mesma forma estabelecem relações de poder, criando leis, instituições políticas e religiosas. Assim, cada sociedade possui características peculiares decorrentes de seu processo histórico, mas que ao mesmo tempo está inserida numa totalidade sócio-histórica que permite estabelecer semelhanças e diferenças [...].

Essa reflexão contribui para a compreensão do que a BNCC visa sobre o ensino de História, sendo esse não limitado a fatos cronologicamente referentes apenas ao passado; ele deve permitir e provocar o educando a estabelecer relações contemporâneas. De acordo com Trevisan (2018, p. 4):

O passado deve dialogar com o presente. Esse é um dos pontos principais que a BNCC traz para o ensino de história. De acordo com a base, é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente. Que através de processos, como os cinco propostos pela base (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise), os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. [...]. Os alunos devem ser incentivados a apresentar suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionarem e confrontarem o conhecimento pré-estabelecido.

Na busca por articular os fatos históricos com o presente, infere-se que a BNCC visa a uma formação cidadã, crítica e autônoma do educando. Para tanto, define ensinamentos específicos da História por meio de suas competências e articula essas com as competências específicas das Ciências Humanas e suas competências. Reflete-se que o PNAIC, em sua estruturação, por definir temas para as Ciências Humanas, tenha deixado em aberto lacunas referentes, especificamente, ao ensino de História. Na BNCC, o componente de História deve garantir aos educandos as seguintes competências, expostas no quadro abaixo (Figura 2).

**Figura 2:** Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: Brasil (2017, p. 400). Org. SANTOS, P. S. (2019).



Ao analisar as competências para o ensino de História, pode-se perceber que a BNCC sugere a reflexão por parte dos educandos das ações realizadas pelo ser humano ao longo do tempo, de modo a realizar relações entre os distintos contextos sociais e suas implicações em diferentes tempos e espaços. Infere-se que a abordagem proposta pela BNCC, relativa à perspectiva do texto publicado, projeta o desenvolvimento dos educandos de forma crítica como seres pensantes de suas ações e de ações de outros indivíduos. Ao traçar um paralelo entre o PNAIC e a BNCC, avalia-se que ambos demonstram flexibilizar o currículo quanto aos conteúdos e meios de discorrer sobre eles.

No entanto identifica-se que o PNAIC, ao visar o componente de História intrínseco à área de Ciências Humanas, poderá resultar em seu processo uma vinculação das disciplinas. Infere-se ser positiva a abordagem das disciplinas de Geografia e História correlacionadas, pois se entende que possibilita uma percepção interdisciplinar dos fatos ocorridos no espaço ao longo do tempo. Porém, se rememora que o PNAIC se dá no âmbito do ciclo inicial e julga-se que, para os educandos dessa etapa, a distinção entre as disciplinas apresenta-se de difícil separação. Ao considerar o mesmo ciclo, percebe-se que a BNCC, ao estipular competências específicas para cada componente, ressalta a diferença de percepção de cada, porém visa desenvolver as duas em convergência, pois atenta para o progresso do educando em um sentido de estabelecer um processo de formação do indivíduo para uma cidadania consciente de seus direitos e deveres sociais.

Expandir os conhecimentos sobre a pluralidade e a diversidade cultural com educandos desde o ciclo de alfabetização é proporcionar o desenvolvimento de indivíduos providos de novos olhares para os grupos sociais de todo o mundo. Deduz-se, assim, um princípio de mudança de paradigmas, quebra de preconceitos referentes à diversidade cultural dos povos e o processo de construção de uma nova sociedade mais equitativa e justa.

## Conclusão

Inicialmente, creio ser relevante expor que a pesquisa desenvolvida não tem a pretensão de findar o debate sobre o tema proposto, pois se entende que, conforme o tempo-espaço em que um estudo constrói seu processo, esse terá inúmeras possibilidades e dinâmicas para desvelar reflexões, e essas serão distintas.

O artigo apresenta com base na pesquisa uma análise relativa à visão da BNCC sobre as singularidades culturais, em analogia ao olhar do PNAIC sobre elas, obviamente considerando a cronologia de desenvolvimento e aplicação de ambos. No intuito de identificar se as experiências obtidas com o PNAIC, em um primeiro momento como um currículo basilar nacional, promoveram movimentos em busca de aprimorar a BNCC, com vistas a uma educação plural que reconheça a diversidade cultural. Ao observar as competências gerais da BNCC, identifica-se que são contempladas proposições que (re)afirmam as diferenças culturais e priorizam a valorização da diversidade, o pensamento crítico, os saberes e vivências, o exercício da cidadania, o exercício da empatia, o respeito ao outro, a coletividade e o acolhimento com vistas a atender os direitos humanos com responsabilidade.

Referente às Ciências Humanas e seus aspectos socioculturais, o PNAIC e a BNCC alinham-se ao estabelecer como representantes as disciplinas de Geografia e História. Sendo que, para o PNAIC, essas são responsáveis diretas pela compreensão da sociedade e, para a BNCC, contribuem para a percepção das relações sociais ao longo do tempo e do espaço. Entende-se que esses pressupostos se manifestam de maneira coerente, já que caminham em acordo com as vertentes das duas disciplinas.

No que tange à Geografia, é possível discernir entre o PNAIC e a BNCC a complexidade de entendimento esperada por parte dos educandos. No sentido de que, enquanto o PNAIC visa a uma construção do sujeito de forma crítica e participativa nas ações de seu cotidiano (e entende-se esse fato como positivo), a BNCC promove além desse ponto, pois intenta que o educando identifique, em diferentes escalas, a complexidade que forma o mundo e que ele faz parte desse como um cidadão e que, nesse senti-

do, necessita interagir com a sociedade e a natureza com responsabilidade e coerência.

Referente à História, vê-se que, enquanto o PNAIC percebe a disciplina como uma forma de constituição da identidade do indivíduo, a BNCC expõe que por meio da História os educandos possam estabelecer reflexões de ligação entre o passado e o presente, contribuindo, assim, para um desenvolvimento da cidadania, pautada na identificação, análise e compreensão crítica das ações humanas ao longo do tempo. Nesse sentido, infere-se que o olhar da BNCC apresenta-se com maior complexidade de percepções e depreende-se assertiva essa proposição.

Expandir os conhecimentos sobre a pluralidade e a diversidade cultural com educandos desde o ciclo de alfabetização é proporcionar o desenvolvimento de indivíduos providos de novos olhares para os grupos sociais de todo o mundo. Deduz-se, assim, um princípio de mudança de paradigmas, quebra de preconceitos referentes à diversidade cultural dos povos e o processo de construção de uma nova sociedade mais equitativa e justa.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 76 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 09 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 104 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 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 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 104 p.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CLAVAL, P. A. **Geografia Cultural**. Tradução: Luiz Fugazolla Pimenta; Margareth Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

FURTADO, J. **A importância da Formação Continuada dos professores**. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HORN, G. B. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método / Geraldo Balbuíno Horn, Geysy Dongley Germinari. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MORAIS, L. A. A. (org.) *et al.* **Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública**: um estudo exploratório na região da Baixada Fluminense (RJ). Trabalho Necessário. Ano 16, n. 29, 2018. Disponível em: <[www.uff.br/revistatrabalhonecessario](http://www.uff.br/revistatrabalhonecessario)>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

TREVISAN, R. **BNCC na prática tudo sobre Geografia**. (2018a). [E-book]. Disponível em: <<https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/wCc4jNrufvHyQBhNdbcHwXBrSMBPvJeg6kyaUjGuHsvGefTeBcBB7x6kC7DV/guiabncc-ne-geografia-final.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TREVISAN, R. **BNCC na prática tudo sobre História**. (2018b). [E-book]. Disponível em: <<https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/2MwkceSjthtkfMkabCJB9RqzxBNf9qxgsKZhA4USrBWegPZ8QEaeSDZwGHZ4/guiabncc-ne-historia-novescola-finalimgs.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

# **Novas formas de ser professora alfabetizadora: formação matemática do PNAIC e produção da cultura da performatividade**

*Patrícia de Faria Ferreira<sup>1</sup>*

*Márcia Souza da Fonseca<sup>2</sup>*

*Álvaro Moreira Hypolito<sup>3</sup>*

## **Introdução**

Este texto é uma síntese da pesquisa realizada para a dissertação “Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade” (FERREIRA, 2016).

A lente teórica da pesquisa seguiu os estudos e a conceitualização de performatividade trabalhada por Stephen Ball. A coleta de informações deu-se por meio de um grupo focal (GF) com as professoras alfabetizadoras, cadastradas e participantes do Pacto, e da análise dos documentos do PNAIC, especialmente os cadernos de formação. Para o tratamento dos enunciados utilizaram-se ferramentas analíticas de inspiração foucaultianas, com as quais o autor relaciona o discurso à construção social e histórica que expressa contextos, sentimentos, relações de poder, enfim, à produção de realidades específicas. Foucault (1996) propõe que os discursos formam os objetos aos quais se referem e que constituem práticas.

---

<sup>1</sup> Professora da rede pública estadual. Doutoranda PPGE/UFPel. E-mail: patriciafariaf@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel). Doutora em Educação PPGEDU/PUCRS. E-mail: mszfonseca@gmail.com.

<sup>3</sup> Professor do PPGE/UFPel. Doutor em Educação – Universidade de Wisconsin-Madison. Pesquisador do CNPq 1D. E-mail: alvaro.hypolito@ufpel.edu.br.

É por intermédio dos enunciados produzidos no GF e nos materiais que se busca compreender o discurso instituído pelo PNAIC, que, adaptado a contextos singulares, vai produzindo novas práticas sociais, novas formas de subjetivação e uma nova cultura, a cultura da performatividade.

A seguir, trazemos à discussão cinco pontos que achamos relevantes como forma de desenvolver a temática deste trabalho: breve apresentação do PNAIC, criação, objetivos, ações, organização e funcionamento; políticas de formação continuada de professores, concepções, parâmetros e orientações; relação entre as reformas educacionais e a produção da cultura da performatividade; a formação matemática do PNAIC; e, por fim, a análise da constituição, via Pacto, de uma nova forma de ser professora de Matemática no ciclo de alfabetização.

### **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**

É de conhecimento de estudiosos e pesquisadores do campo das políticas educacionais o direcionamento que os programas e ações do Ministério da Educação tomaram nos últimos tempos. A preocupação dos formuladores de políticas com os indicadores de qualidade e as orientações definidas por organismos internacionais, como Banco Mundial e OCDE, são a justificativa para a implementação de políticas e reformas que produzem efeitos na formação continuada de professores em reconfigurações curriculares, monitoramento do trabalho docente, novas formas de gestão e avaliação e que, desse modo, imprimem ao contexto educacional uma perspectiva de educação com valores baseados em metas, produção e desempenho.

Os baixos indicadores no ciclo de alfabetização e na proficiência de leitura e matemática nos anos finais do Ensino Fundamental foram os propulsores de uma das ações do MEC. Para reverter essa situação, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com lançamento em 2012 e formações e demais atividades de 2013 a 2015. Para tanto foi formado um programa em parceria com estados e municípios e as Instituições de Ensino Superior, que ficaram responsáveis pela execução e monitoramento das atividades.

O PNAIC foi um acordo formal entre as esferas federal, estaduais e municipais com o objetivo de alfabetizar todas as crianças das escolas públicas brasileiras até os oito anos de idade, tendo as seguintes ações conjuntas a serem executadas pelos entes governamentais:

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até a final do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

I – pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, de materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II – pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III – pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (Portaria N°867. Diário Oficial da União – seção 1, N°129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, p. 22).

As ações citadas acima foram norteadas pelos seguintes objetivos:

I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;

II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores;

V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

O Programa apresentava quatro eixos de atuação: 1) Formação continuada presencial para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle e mobilização social.

O Pacto possuiu uma organização complexa, tanto na formação continuada como no monitoramento das ações governamentais das equipes das IES, dos alfabetizadores e da participação dos alunos. No âmbito federal, o acompanhamento é realizado via SIMEC – Sistema Integrado de

Monitoramento Execução e Controle<sup>4</sup>. Esse sistema é uma plataforma com uma aba específica do PNAIC, em que são registradas as práticas de cada participante e de sua respectiva turma.

Em relação ao eixo de formação continuada presencial, o PNAIC estruturava-se da seguinte forma: as IES eram responsáveis pela elaboração e execução da oferta da formação continuada na região geográfica à qual pertencem. No Rio Grande do Sul, nos primeiros anos do Pacto, apenas a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) estavam conveniadas com o MEC para a realização da formação. A equipe da universidade era formada pelo coordenador e vice, supervisores e formadores, grupo que elaborava e monitorava o desenvolvimento das atividades. As secretarias municipais e estaduais selecionavam os orientadores de estudo, profissionais da educação que participavam das formações ofertadas pela IES e eram os multiplicadores dessa formação em seus municípios, responsáveis por repassar aos professores alfabetizadores o conteúdo e tarefas que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula.

O monitoramento das práticas dos professores de 1º a 3º ano era feito pelo Orientador de Estudos do município. O professor alfabetizador precisava registrar suas práticas e manter atualizado o SIMEC, *site* no qual o profissional cadastrado gerenciava suas atividades e podia verificar o andamento de seu trabalho, das avaliações e do pagamento da bolsa de estudos. Para ter direito ao recebimento da bolsa, os professores deveriam participar de todas as formações, realizar todas as atividades propostas, ter boa avaliação e também manter atualizado o registro das ações no Simec. Essa não era uma tarefa só dos Alfabetizadores; os Orientadores de Estudo também precisavam registrar suas práticas e fazer um relatório descritivo-reflexivo de cada encontro para os seus Formadores. O planejamento era supervisionado e deveria ser enviado ao Formador antes de ser executado com os Professores Alfabetizadores. Orientadores de Estudo e Formadores tam-

---

<sup>4</sup> SIMEC é um *site* do Ministério da Educação no qual estão reunidos todos os programas e políticas públicas educacionais implementadas pelo governo.



bém tinham suas práticas avaliadas pela equipe da Instituição de Ensino Superior e acompanhadas pelo SIMEC.

A descrição acima das atividades de um programa como o Pacto não mais em vigência foi necessária porque os mecanismos de sua estrutura e funcionamento retratam a organização hierárquica com o objetivo de monitorar o trabalho docente, estabelecer novas práticas e “posturas” de alfabetização, reorganizar o currículo e garantir uma aprendizagem que pudesse, posteriormente, ser aferida. No Brasil, as políticas educacionais e de formação continuada de professores estão alinhadas às orientações sugeridas por instituições econômicas internacionais, que apresentamos a seguir.

### **Novas concepções para as políticas de formação continuada de professores**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está entre os principais motivos para as reformas consideradas necessárias na reestruturação do sistema de ensino. As políticas públicas para a educação no Brasil pretendem atingir melhores resultados nas avaliações externas e, conseqüentemente, a elevação dos índices no Ciclo de Alfabetização. Esses são alguns dos objetivos do PNAIC, como citado anteriormente.

Essa ação do governo federal em busca da qualificação dos professores e, conseqüentemente, da alfabetização possui parâmetros e orientações muito semelhantes às sugeridas por duas instituições econômicas internacionais: o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Nas últimas décadas, esses organismos internacionais têm produzido uma série de documentos orientadores para as políticas educacionais de países considerados em desenvolvimento. Tais recomendações visam (re)organizar os sistemas educacionais e fomentar reformas que estabeleçam padrões e métricas.

Em uma análise dos documentos elaborados pela OCDE, Maués (2011) faz uma reflexão sobre a influência dessa instituição nas políticas

públicas dos países-membros e parceiros. É destacado pela autora que a OCDE cria regras e normas que influenciam fortemente países que necessitam de benefícios econômicos, passando então a regular a educação desses países na lógica do mercado.

A educação é colocada como essencial para o desenvolvimento econômico, e o professor tem papel fundamental para a qualificação do ensino. A OCDE faz orientações de como os governos devem agir para garantir um bom desempenho docente, apresenta o perfil de um profissional “comprometido” e sugere como devem ser os planos de carreira, a formação inicial e continuada, a avaliação e outras ações relativas à vida profissional dos educadores. A OCDE sugere ainda um perfil do que seria “adequado” ao profissional que desempenha suas atividades na chamada sociedade do conhecimento.

Entre as ações do Pacto e as orientações para a formação de docentes sugeridas pela OCDE observam-se algumas aproximações:

Formação de professores – Políticas de formação como principal solução para a melhoria dos indicadores de qualidade. A OCDE afirma:

A qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, qualquer que seja, aspira a excelência de seu sistema educacional. Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmam quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos. É por isso que os poderes públicos levam tão a sério a melhoria da qualidade dos professores, para assegurar que todos os alunos se beneficiem de um bom ensino (La qualité du personnel enseignant [A qualidade do pessoal de ensino], 2004 apud MAUÉS, 2011, p. 77).

Entre os quatro eixos do Pacto o principal é a formação continuada de professores alfabetizadores (Documento Orientador do Pacto 2014).

Concepção de formação – Tanto as perspectivas do Pacto como da OCDE encaminham para uma formação mais técnica e menos relacionada aos fundamentos teóricos da educação. Daí pode resultar que conceitos como contexto, por exemplo, sejam alijados da cultura e se tornem frágeis e generalizantes (PIMENTA, 2014), conforme nos indicam algumas propostas descritas nos cadernos de formação.

As pesquisas realizadas pela OCDE indicam que tanto a formação inicial como a continuada são pouco qualificadas, mas importantes.

[...] devendo ambas possibilitar uma sólida formação teórica e prática da especialidade do professor (leitura, matemática, história) e os conhecimentos e as competências pedagógicas necessárias para transmitir seu saber de forma bem didática, motivar os alunos, avaliar o progresso da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Como se vê, não há uma preocupação maior com os conhecimentos relativos a disciplinas da área das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda de mais perto e no mundo como um todo (MAUÉS, 2011, p. 78).

O Pacto tem como principal referência de estudo nas formações os cadernos de Alfabetização Matemática, como objetivo de “proporcionar aos professores um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de Matemática que favoreçam as aprendizagens dos alunos” (BRASIL, 2014. Caderno 1 Organização do trabalho pedagógico, p. 5).

Avaliação – avaliar o trabalho docente por meio de monitoramentos e também a partir do resultado dos alunos. Nas recomendações da OCDE essa é uma das mais importantes medidas.

A necessidade de realizar avaliação periódica dos professores deve ser considerada parte integrante da rotina desse profissional. O papel da avaliação formativa é exaltado, mas ao mesmo tempo é sinalizado que a avaliação pode servir para recompensar os profissionais por excelência dos resultados de seu trabalho, que é mensurado, entre outros fatores, pelo desempenho dos alunos (MAUÉS, 2011, p. 82).

A avaliação é um dos eixos das ações do PNAIC e caracteriza-se por:

- I – avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP (Portaria N° 867. Diário Oficial da União – seção 1, N° 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, p. 23).

Os professores vinculados ao Pacto são avaliados segundo os critérios “frequência” e “atividades realizadas”: precisam atingir a nota mínima de 7,0 (sete) para o recebimento da bolsa.

Inovações no trabalho do professor – As transformações da sociedade de tencionam mudanças na escola, e essa é uma das preocupações da OCDE.

Afinal, as exigências que a partir dessas inovações devem ser introduzidas na escola vão alterar substancialmente o papel e as funções/trabalho do professor. Em relação aos alunos, o professor deverá estar envolvido com a aprendizagem, com o atendimento às diferenças individuais e voltado para que o processo de ensino tenha uma avaliação formativa e somativa. Já em relação à sala de aula, o professor da “sociedade do conhecimento” deverá estar voltado para turmas multiculturais, aos conhecimentos transversais e às classes com alunos com necessidades especiais. As mudanças também atingem a escola. Em relação a esta, o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participar da gestão e das tomadas de decisão. Mas as funções não terminam aí também o professor deve estar preparado para trabalhar com os pais e a comunidade localizada no entorno da escola. Para tanto, deve ser capaz de aconselhar os pais de maneira profissional e estabelecer parcerias para a realização de ações com a comunidade local (MAUÉS, 2011, p. 82).

Nos cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC, especialmente no Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico –, há orientações para mudanças no trabalho e aumento de atribuições para o professor. Essas orientações/recomendações são tratadas mais detalhadamente na análise da formação matemática do PNAIC.

Maués (2011), em sua pesquisa sobre a política de formação de professores, recomendada nos documentos da OCDE, afirma:

As políticas de formação expressas nos documentos da OCDE analisados neste trabalho têm característica de imprimir regulação pós-burocrática em função da valorização instrumental, da ênfase na eficácia e na performance que são inerentes às concepções apresentadas e pela adoção de formas de controle que incidem sobre resultados, com um discurso de autonomia do processo (MAUÉS, 2011, p. 82).

Formações continuadas com essa lógica de preparar professores para que reformem suas práticas a fim de atender padrões de qualidade baseados em métricas aproximam-se da cultura da performatividade. É sobre a relação entre as reformas educacionais e a produção da cultura da performatividade que encaminhamos a discussão.

## **A cultura da performatividade**

A partir dos estudos de Stephen Ball (2012) sobre reformas na educação e a busca pela performatividade, é possível analisar como as reformas educacionais estão mudando as escolas, as relações entre professores e, principalmente, o ser professor. Para que possa cumprir com as novas atribuições, o professorado precisa qualificar e aumentar seu desempenho e sua performance. Stephen Ball (2012) conceitua performatividade como:

Uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (p. 37).

A cultura da performatividade permeia as ações das reformas e se sobrepõe na constituição do que significa ser professor (BALL 2002), visando à formação, atualização e reforma não apenas das práticas, mas da identidade docente, conceituada por Garcia (2010) como:

[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas [...]. A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, p. 15).

As políticas educacionais, mais especificamente aquelas direcionadas à formação continuada, estão transformando o trabalho e a identidade docente. Para Costa (2006), as identidades docentes vão sendo construídas por discursos que exaltam novas competências e habilidades e por intermédio de discursos oficiais em que o Estado manipula as identidades de modo sutil, garantindo as mudanças pretendidas.

Os discursos que anseiam por mudança agem e alteram a atuação do professor, levando-o a crer que, sem o seu máximo esforço e dedicação, as

mudanças e melhorias esperadas por todos não serão possíveis. Nesses discursos,

[...] discutem-se a desprofissionalização e a intensificação do trabalho dos professores e a emergência de uma identidade centrada no domínio de competências muito específicas relativas à instrução na performatividade e na autorresponsabilização pelo desenvolvimento profissional (GARCIA, 2010, p. 16).

As novas políticas públicas passam pelas reformas da educação e aproximam-se da cultura da performatividade. Novas palavras, novas metodologias, novos recursos, novos ambientes para a aula, nova forma de avaliação, novos objetivos, novas propostas pedagógicas. Para colocar tanta novidade em funcionamento, é preciso um novo profissional, atento às demandas atuais e com muitas outras atribuições que lhe são impostas. Os estudos sobre reforma e performatividade de Ball buscam entender as mudanças provocadas nas relações e subjetividades docentes.

Novos papéis e subjectividades são criados conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade (BALL, 2002, p. 7).

Em um contexto de performatividade, a lógica da economia e do mercado é predominante, e isso se reflete nas relações dos professores e nas suas práticas. Se a ordem é inovar e aumentar o desempenho, cada professor responsabiliza-se por deixar seu currículo mais atraente. Mas isso também não é suficiente para que a performance seja reconhecida; é preciso investir em uma postura e também em práticas afinadas ao novo discurso. A eficácia precisa mostrar-se em resultados, e esses resultados estão associados às avaliações externas e em larga escala. Índices baseados nessas avaliações têm legitimidade de indicar a qualidade, como a busca pela performance.

As reformas da educação trazem consigo uma série de novas propostas para a gestão, para o ensino, para o ambiente escolar, para a relação com a comunidade e, especialmente, para a postura do professor. A fim de que as novas ideias entrem em funcionamento, é preciso que se abandonem as antigas, e para isso é necessário acreditar que essas já não são adequadas,

estão desatualizadas e, de certa forma, podem até prejudicar o processo de aprendizagem, limitando a capacidade dos sujeitos. Para Ball:

Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimento são “convocados” pela reforma educacional – um professor que pode maximizar a sua performance, que pode descartar princípios irrelevantes ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e a melhoria são o motor propulsor de sua prática (BALL, 2012, p. 44).

Paralelamente às reformas e à implantação de políticas públicas de formação docente surgem novos programas, objetivos são revistos e repensados e precisam estar alinhados às novas expectativas colocadas para a educação, novas (ou renovadas) metodologias, que aparentemente são muito mais eficazes do que aquelas que até então eram a referência. Os recursos didáticos também entram nessa pauta, e alguns passam a ser descartáveis para dar lugar a outros que estão sob forte *marketing* educacional, como o uso de materiais manipulativos, jogos e tecnologias digitais.

Assim, as reformas chegam às escolas trazendo a ideia de mudança e inovação. Nas instituições de ensino, reflexões e ações sobre a adequação às novas demandas passaram a ter centralidade no trabalho docente e na gestão. Essas inquietações, mais do que vistas, são sentidas pelos professores. Esse é um dos objetivos dos atuais programas de formação de professores em andamento no país. Outro objetivo é que o professor, influenciado pelo contexto das reformas e políticas de formação, perceba a necessidade de desenvolver outras habilidades e competências que antes não faziam parte de seu trabalho.

A educação tem se mostrado uma área carente de políticas públicas comprometidas com a qualidade; portanto, reformas chegam como promessas de melhoria e conquistam seguidores que, subjetivados pela ideia de mudança, não percebem que o compromisso é principalmente com a melhoria de índices. Esses são grande parte dos profissionais que farão de tudo para melhorar sua performance. “Com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (BALL, 2010, p. 39).

Ampliam-se os principais objetivos das reformas sobre todas as esferas da educação, e suas forças aumentam à medida que profissionais buscam melhorar sua performance. A competitividade e o individualismo alteram as relações na escola e também modificam a imagem que cada professor tem de si. Essa situação gera diversos sentimentos: de um lado, a empolgação pelo triunfo pessoal e, de outro, os sentimentos de culpa, inferioridade, inveja, instabilidade e também

Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar tem de ser cuidada com interesse e eficiência (BALL, 2002, p. 10).

Os efeitos da cultura da performatividade atingem também os professores que não concordam com as políticas e mudanças e que não estão dispostos a romper com suas práticas. O trabalho para o aumento do desempenho e da produtividade é rejeitado, e muitos desses profissionais sofrem pressões que levam ao adoecimento e/ou afastamento do trabalho. Ball chama esse processo de uma espécie de esquizofrenia de valores, que se vivencia quando o compromisso e a experiência na prática têm que ser sacrificados em favor da impressão e da performance (BALL, 2012, p. 43).

Em um artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, da Universidade do Minho, Braga/Portugal, Stephen Ball (2002) faz referência à pesquisa de Jeffrey & Woods (1998) e cita falas de professores que acabaram perdendo a identidade e cedendo às novas exigências em função das inspeções a que eram submetidos. Em um dos casos, a professora relata que mudou o currículo, seguiu a direção de melhoramento dos resultados e atingiu os objetivos porque agiu como uma máquina, trabalhando *as* crianças e não *para* as crianças (BALL, 2002).

Nesse contexto, aprender não é mais o centro do processo educativo, pois não é suficiente ensinar e avaliar o aluno; é preciso demonstrar que ensinou e, principalmente, ir além dos objetivos que estavam planejados.

Algumas práticas e teorias pedagógicas passam a ter maior visibilidade do que outras, posturas profissionais são eleitas como adequadas e salas de aula são classificadas quanto ao potencial educativo que podem ofertar.



Essa situação faz com que muitos professores se sintam inseguros, pois suas experiências e suas práticas já não são válidas, não têm lugar. A autenticidade é substituída pela performance, como nos propõe Ball:

Quando a autenticidade está baseada no valor da reflexão e na possibilidade sempre presente da indecisão – não que isso necessariamente sempre tenha acontecido na prática –, mas uma vez que as possibilidades de reflexão moral, de diálogo e de indecisão são erradicadas, as possibilidades de profissionalização então estão, na verdade, erradicadas. Desejo continuar argumentando que esta erradicação é conseguida, trazida para fora, pelos efeitos combinados das tecnologias da performatividade e do gerencialismo, que juntas, perfeita e extremamente, representam a busca modernista da ordem, da transparência e da classificação (BALL, 2012, p. 35).

O autor diferencia o profissional autêntico do profissional pós-reforma, afirmando que esses são “exogenamente gerados, seguidores de regras, e que eles traduzem o profissionalismo numa forma de performance onde o que conta como prática profissional depende do satisfazer as decisões fixas impostas externamente” (BALL, 2012, p. 36).

Essa nova forma de ser escola e de ser professor não se restringe a um desejo da comunidade; tem a ver com um projeto mais amplo de sociedade, que mobiliza outros setores e outros atores sociais, locais e globais.

Os objetivos da reforma da educação estão em sintonia com as orientações de instituições econômicas internacionais e vão bem além dos que são apresentados à sociedade.

Significativamente, então, as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como professores, para mudar o que significa ser professor, assistente social ou enfermeiro [...]. Dentro das políticas, tecnologias de reforma estão inseridas e fornecem novas identidades, novas formas de interação e novos valores (BALL, 2012, p. 39).

As políticas públicas educacionais desse tempo são pautadas pela lógica do mercado e pela cultura da performatividade. Professores são interpelados cada vez mais por discursos aliados aos objetivos dessas políticas, que não apenas “falam ou descrevem”, mas constituem novos profissionais, novas escolas e, conseqüentemente, uma nova cultura. Ball centra seus estudos nas reformas educacionais e suas conseqüências na cultura da per-

formatividade, procurando entender como se constituem os professores que vivem essa experiência e têm como principal foco a reforma das relações entre eles e os processos de subjetivação. Tais ferramentas constituíram o solo teórico sobre o qual olhamos a formação matemática no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### **A formação matemática do PNAIC**

A formação continuada do Pacto tem como referência a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009. O programa envolve os professores de 1º a 3º anos de escolas públicas, docentes de universidades e secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil e, no ano de 2014, focou os estudos na formação para a área da Matemática. A principal referência da formação matemática do Pacto foram os Cadernos de Alfabetização Matemática.

O MEC editou 12 cadernos temáticos, incluindo os de referência (os complementares). O Caderno de Apresentação é uma introdução à Alfabetização Matemática e ao desenvolvimento do trabalho; o Caderno 1 trata da Organização do Trabalho Pedagógico; o Caderno 2 é sobre Quantificação, Registros e Agrupamentos; o Caderno 3 problematiza a Construção do Sistema de Numeração Decimal; o Caderno 4 trata das Operações na Resolução de Problemas; o Caderno 5, de Geometria; o Caderno 6 trata sobre Grandezas e Medidas; o Caderno 7, de Educação Estatística; e o Caderno 8, de Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber. Os cadernos complementares são: Educação Matemática do Campo, Jogos na Alfabetização Matemática, Educação Inclusiva e encartes com o material a ser utilizado. De forma geral, todos os cadernos são constituídos por textos, dicas e relatos direcionados a orientar o trabalho e a postura do professor.

Um exemplo de como o material do Pacto estabelece novas perspectivas é em relação à seleção de conteúdos anuais. A orientação é:

Esses conteúdos precisam ser discutidos e escolhidos, por exemplo, em função do material do pacto, do livro didático enviado pelo PNLD, das obras

complementares da escola, dos livros de literatura infantil, dos projetos da escola, das diretrizes curriculares, das matrizes de avaliações em larga escala, de revistas especializadas e de outros recursos (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 8).

Grande parte dos materiais citados como exemplo de possibilidade de consulta para a seleção dos conteúdos é produzida pelo programa ou possui objetivos e metodologias semelhantes. Segundo a legislação vigente – LDB 9394/96, toda a seleção de conteúdos deve considerar as diretrizes curriculares e os projetos político-pedagógicos da escola, mas pela citação acima é possível perceber que as matrizes de avaliação em larga escala estão no mesmo patamar de referência da legislação. Apesar de o texto tratar sobre flexibilidade do planejamento, sabemos que é necessário seguir as orientações, pois há um sistema de avaliação e monitoramento (SIMEC) que prevê sanções para a não realização/participação nas tarefas do programa.

No mesmo caderno citado acima, há uma descrição detalhada de como deve ser a organização em sala de aula, os materiais a serem utilizados e a metodologia. São prescrições para o trabalho do professor; as orientações são detalhadas, um passo a passo que desconsidera a função intelectual do professor, que, nessa situação, torna-se apenas um profissional que necessita de um manual para planejar, selecionar materiais, executar o planejamento e organizar o espaço. Tais prescrições estão em contradição com o Caderno de Apresentação, que coloca “o papel do professor como central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas” (BRASIL, 2014, Apresentação, p. 10). Todavia o encaminhamento das práticas é definidor de uma certa performatividade docente. É importante destacar uma observação, à esquerda da página, em letras pequenas e de cor diferenciada do restante do texto:

Reconhecemos os problemas referentes à falta de tempo, espaço e materiais que o professor possui. No entanto, ao indicarmos as necessidades para um trabalho pedagógico adequado, alertamos para a conquista desses aspectos junto às gestões das escolas e das redes municipais e estaduais (BRASIL, 2014, Organização do Trabalho Pedagógico, p. 10).

Pela citação percebemos que é conferida mais uma função ao professor: conquistar tempo, espaço e materiais. Atribuições da gestão escolar

passam a ser também responsabilidade do educador, que cada vez mais é interpelado pela cultura da performatividade para aumentar seu desempenho. Para aproximar-se do perfil adequado de um alfabetizador de Matemática, o professor precisa, além de seguir as instruções do manual, complementar a formação conforme as orientações da sessão *Para Saber Mais*<sup>5</sup>.

A política de formação matemática do Pacto traz novos elementos para o trabalho docente em uma perspectiva que pode ser compreendida como novas concepções para as políticas de formação continuada de professores. A análise dos cadernos permite a compreensão das concepções que sustentam a formação matemática, tratada em outro artigo (FERREIRA; FONSECA, 2017).<sup>6</sup> Neste texto, optamos por discutir os impactos do Pacto: novo professor, novas atribuições e a relação com a cultura da performatividade.

### **Novas formas de ser professor de Matemática no ciclo de alfabetização**

Investigar os impactos de uma política pública educacional com ênfase na formação continuada de professores, nesse caso o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implica compreender como as novas (e várias) propostas estão sendo recontextualizadas, como produzem alterações nos elementos que constituem o trabalho docente e, consequentemente, os processos de subjetivação que produzem novas formas de ser professor. Neste texto, o sentido de recontextualização está relacionado aos efeitos das políticas para a formação continuada de professores alfabetizadores. Lopes explica, a partir de Bernstein, o processo de recontextualização:

Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais, são fragmentados; alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na trans-

---

<sup>5</sup> *Para Saber Mais* é uma seção que está presente em todos os cadernos do PNAIC e tem como objetivo indicar livros, artigos, filmes, entrevistas, *software* e vídeos para complementar a formação.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500901.pdf>>.

ferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES, 2004, p. 113).

Os processos de recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são também processos de subjetivação, pois a (re)interpretação do material de estudo e a incorporação de novos elementos no trabalho têm impactos na identidade do professor.

Neste trabalho, apresentamos a comparação sobre o ser Professor Alfabetizador de Matemática antes da participação no PNAIC com os aprendizados na formação do programa, identificando as mudanças de perspectiva das professoras alfabetizadoras no trabalho com a Alfabetização Matemática e a relação com a cultura da performatividade. “Meu intento é começar a trabalhar sobre e para uma análise desse discurso de poder, das resistências e acomodações a ele”, como diz Stephen Ball (2010, p. 38).

A identificação dos principais impactos do Pacto parte de uma das expressões mais enfatizadas nos encontros do grupo focal: *a maneira de trabalhar é que mudou*. A mudança anunciada está presente em muitos aspectos do trabalho docente, como planejamento, tempo, metodologia, avaliação e perspectiva de ensino da Matemática, entre outros que serão apresentados a seguir.

No planejamento, é possível apontar a inclusão de elementos propostos pelo Pacto, a elaboração de atividades em função desses novos elementos, um espaço de tempo maior para o ensino da Matemática, a escolha de metodologias e recursos com referência no material do programa.

No discurso das professoras, percebemos que essa proposta do Pacto para o planejamento intensificou algumas práticas e modificou o posicionamento das mesmas em relação à Alfabetização Matemática. O trabalho que a professora não se sentia capaz de realizar, agora com o abandono de métodos antigos e com nova postura e novos elementos implantados pelo programa, é possível e é de fato realizado na sala de aula. Várias afirmações indicam que as professoras, a partir da formação do Pacto, passaram a acreditar que o trabalho que realizavam até então com a Matemática não é

mais válido, porque era equivocado ou porque não despertava interesse e não tinha o mesmo rendimento com os alunos. A palavra planejamento também foi alterada, pois com o Pacto o plano ou planejamento diário passou a ser chamado de rotina. Segundo o dicionário Aurélio, planejamento é ação de preparar um trabalho ou um objetivo de forma sistemática; planificação; ação ou efeito de planejar, de elaborar um plano; determinação das etapas, procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa, evento. E rotina, segundo o mesmo dicionário, é caminho já trilhado ou sabido; hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo; sequência de instruções ou de etapas na realização de uma tarefa ou atividade. Novas palavras são incorporadas ao vocabulário e fazem parte do processo de reforma das professoras. É importante o uso da nova linguagem para descrever papéis e relações (BALL, 2012).

Na execução do planejamento, a Matemática ganhou mais espaço em dois sentidos, espaço como sinônimo de lugar e de intervalo de tempo. Em muitos momentos da aula, a Matemática é explorada; a professora aprendeu que pode intensificar seu trabalho e já inicia as atividades na hora da chegada dos alunos com a contagem e registro de quantos estão presentes, quantas meninas e quantos meninos e quantos estudantes faltaram. No desenvolvimento das atividades, é preciso estar atento a tudo o que pode *virar Matemática*, uma brincadeira, um texto, a hora da merenda e do recreio e a fala dos alunos, entre outras situações possíveis de relacionar com conteúdos matemáticos.

A metodologia é o aspecto que mais sofreu mudanças para as professoras, e essa é a principal contribuição do PNAIC: novos métodos e o incentivo ao uso de materiais e recursos eleitos como propulsores da aprendizagem matemática. Como afirma a professora Ana (encontro IV): “O Pacto me reuniu materiais suficientes para dar aulas muito melhores do que eu dava até então”.

O uso dos jogos destacou-se nas reuniões do GF como principal elemento para que os estudantes aprendam mais e melhor. Para as alfabetizadoras, a implementação dos jogos alterou a visão de que a Matemática é

uma disciplina difícil e séria. A influência do material de estudo do Pacto é visível na mudança de metodologia das professoras.

A utilização ou intensificação do uso de jogos para a Alfabetização Matemática é o principal impacto do Pacto, na opinião das alfabetizadoras do grupo focal. A fala de uma das professoras participantes é representativa da opinião do grupo:

*Eu me preocupava em eles terem o conteúdo e aprenderem aquela forma mais prática, aí depois com o Pacto eu já entendi que com os jogos eles também aprendem [...] eles estavam aprendendo através de jogos e brincadeiras [...] com o Pacto eu entendi isso que não é um bicho de sete cabeças trabalhar com jogos, até porque eu achava que eles não iam entender e iam ficar só na brincadeira e não aprender aquele conteúdo, então eu achei que com os jogos ficou bem mais prático e com criatividade eles aprendem e gostam.*

Após o questionamento sobre o trabalho com jogos antes da formação, a professora continua: “Aprendi no magistério lá de vez em quando eu fazia alguma coisa; não era sempre assim intensivo, como a gente faz agora com o Pacto”.

Há um indicativo, no discurso das professoras, de que todo o trabalho antes do Pacto não era suficiente e nem adequado; com a formação do PNAIC apreenderam a trabalhar metodologias propostas pelo programa. Algumas práticas, recursos, ferramentas e metodologias são eleitas como mais adequadas e facilitadoras; é o caso da Leitura Deleite, materiais manipuláveis e os jogos. Esses são atualmente, nas aulas das professoras do GF, o elo para a garantia do direito de aprendizagem, parecendo não ser possível ensinar de outra forma, usar outras metodologias e elaborar e executar um planejamento com base nas especificidades da turma e dos objetivos definidos pela professora, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola. Algumas falas revelam o quanto o discurso da prática mais adequada está subjetivado nas professoras. No depoimento abaixo, a professora está falando sobre alunos com muita dificuldade de aprendizagem, que obtiveram sucesso graças à mudança de metodologia:

*A maneira com certeza, porque se eu tivesse entrado como eu entraria há 3 anos atrás, numa sala de aula, dificilmente eles teriam, eu não conseguiria atingir que eles aprendessem, né? Foi um conhecimento que o Pacto me deu, pra eu poder ajudá-los, senão eu não teria conseguido.*

Sobre o mesmo tema, outra professora faz uma comparação entre o seu trabalho no ano anterior e após a formação pelo Pacto:

*Eu acho que ao meu entendimento, se eu tivesse oferecido todas as coisas que eu ofereci este ano para turma do ano passado, talvez tivesse sido diferente. Sim, de como usar, de como fazer, de como saber colocar as coisas que a gente aprendeu no Pacto na sala de aula. [...] O aluno entende o processo da matemática através de jogos que não precisa ser aquela coisa escrita no caderno.*

Substituir concepções antigas que não se encaixam mais nas novas propostas é, para Ball, um dos papéis das políticas públicas para a formação e reforma de professores. “Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. São tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Inerente a seu dinamismo está uma contínua desvalorização do presente” (BALL, 2005, p. 546).

Algumas questões são importantes para a reflexão sobre a mudança de perspectiva das professoras em relação a seu trabalho com a Matemática: Não existia aprendizagem sem o uso dos jogos? O que aprenderam os alunos em anos anteriores? Existem outras formas de ensinar Matemática? E as experiências das professoras alfabetizadoras em que momento serviram de referência ou base para novas aprendizagens? Com base na interpretação de Ball (2012), podemos considerar que esses conhecimentos/metodologias de trabalho são anteriores à formação do PNAIC. O autor, ao analisar situação similar, afirma: “Estes são vistos agora, expresso por Foucault, como conhecimentos inadequados para sua tarefa... conhecimentos ingênuos... conhecimentos desqualificados” (FOUCAULT, 1980, p. 81-82, apud BALL, 2012, p. 44).

Não é a contribuição do uso de jogos ou de qualquer outro recurso ou metodologia que está em discussão, se bom ou ruim, mas a instituição de um discurso que se apresenta como verdade, como garantia de aprendizagem, elegendo um perfil adequado ao profissional da educação e prescrevendo como deve ser cada elemento que constitui o trabalho docente.

Para cada tipo de atividade, uma maneira de organizar especialmente os alunos; para cada atividade, exemplos de como ampliar seu objetivo;



para cada momento da aula, uma sugestão do que é mais eficiente, mais produtivo e mais próximo de garantir o direito de aprendizagem.

A intelectualidade do professor é desconsiderada; parece que o profissional que participa do programa não tem formação na área da educação. Sendo assim, por que as professoras estão adotando a perspectiva de trabalho do Pacto? As orientações são ilustradas com relatos de práticas que seguiram as sugestões e atingiram seus objetivos, porque a postura adotada pela alfabetizadora, segundo o programa, foi correta. Geralmente, esses exemplos enfatizam a capacidade da alfabetizadora em ampliar a atividade, aumentando a produtividade dos alunos.

O discurso do programa é considerado como verdade, pois o material dos cadernos foi produzido pelo Ministério da Educação e por professores universitários em colaboração com professores de escolas públicas de diferentes lugares do Brasil. Os relatos das experiências desses profissionais, apresentados nos cadernos, agem como uma verificação da proposta do programa e validam ações que passam a ser um regime de verdade. Silva (2013, p. 12), com apoio de Foucault, afirma que “um discurso produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve [...] a suposta descrição é, efetivamente, uma criação”.

Ao descrever e citar *o que e como* alfabetizar na área da Matemática, o Pacto produz um modelo de educação que, eleito como eficiente, é subjetivado pelas professoras envolvidas com o programa como a única ou a melhor forma de ensinar Matemática.

É o caso da avaliação, quando as fichas e pareceres de acompanhamento e descrição do processo avaliativo foram refeitas seguindo o modelo orientado pelo programa. Uma das participantes do GF descreve sua forma de avaliação:

*Eu escrevia o caderninho metacognição que então eu fazia o registro assim das observações mais significativas que eu tinha visto naquele dia; sempre ao final da aula eu fazia esse registro, mas depois eu elaborava questões tipo uma prova mesmo, de prova de aluno de 4° e 5° ano, só que no nível deles, com situações problemas que eles tivessem que ler com cálculos, inspiradas naquela Provinha Brasil.*

Recomendações para as ações pós-avaliação e de recuperação dos alunos também são contempladas nos cadernos do Pacto. A fala da professora indica que as referências do planejamento e da avaliação não são mais as mesmas; outros elementos e parâmetros são levados em consideração na hora de elaborá-los. Na apresentação dos Direitos de Aprendizagem, já está definido o que é para introduzir, aprofundar e consolidar em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Ball (2010) explica como esse tipo de material constrói uma nova identidade:

O montante considerável de textos performativos e textos de performatividade com os quais nós continuamente temos nos confrontado e que cada vez mais informam ou deformam nossa prática [...] Ao me referir a vários textos ou dados, não pretendo tão somente mobilizar provas dos meus argumentos. Estou tentando estabelecer a existência de uma atitude e de uma estrutura ética com as quais professores e pesquisadores nas escolas, nas faculdades e nas universidades estão tendo que trabalhar e sobre as quais estão tendo que pensar, acerca do que fazem ou sobre o que são. Estou interessado na maneira como esses textos desempenham sua parte em “nos criar” (HACKING, 1986, p. 231), ao fornecer “novos modos de descrição” e “novas possibilidades de ação”. Essas são, por assim dizer, as novas identidades sociais criadas – o que significa ser educado; o que significa ser um professor ou um pesquisador (BALL, 2010, p. 38).

A garantia dos Direitos de Aprendizagem é um dos objetivos do Pacto. Para tanto, o trabalho da professora alfabetizadora é monitorado pela equipe do programa, que verifica se as sugestões para o trabalho com os alunos estão sendo acatadas. É claro que cada professor vai adequar as sugestões à sua realidade, mas é necessário colocá-las em prática e prestar contas para responder ao questionamento sobre orientação e avaliação das atividades desenvolvidas. Uma professora do GF exemplifica: “Praticamente a cada encontro a gente ficava com as coisas que tinha que desenvolver em sala de aula e a gente trazia tanto o material que a gente tinha produzido, como fotografias dos alunos trabalhando”.

O depoimento da professora remete ao conceito de performatividade: “as performances de indivíduos ou organizações servem como medida de produtividade ou resultado, demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção” (BALL, 2012, p. 37). Seguir as recomendações do programa não é uma escolha; para se manter, é necessá-

ria uma performance próxima ao perfil eleito pelo Pacto como mais eficiente.

Os processos para subjetivação e mudança passam pela identificação da postura apresentada como adequada, e certamente a alfabetizadora, preocupada com a aprendizagem de seus alunos, relaciona e projeta em seu trabalho o que lhe é mostrado sob todos os aspectos, o que realmente traz resultados. As professoras do grupo focal identificam-se com a proposta.

*Os livros são muito bons, são um material muito precioso; eles mostram uma realidade de que praticamente todos nós enfrentamos, não é nada diferente; os relatos que a gente vê nos livros e as experiências não são nada tão diferente do que nós [...] e as maneiras de encaminhar para solucionar esses problemas são simples, a gente precisa ter criatividade, precisa acreditar, são simples.*

A última frase da professora é indicativa de duas situações: uma é a confiança que deposita no programa, e a outra é o discurso da cultura da performatividade e responsabilização ao colocar no aumento do desempenho a solução para os problemas da educação. Essa proximidade do material de estudo e sua experiência, reconhecida pela professora, é, como afirma Ball, um mecanismo para aumentar a produtividade: “por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento” (2010, p. 45). O aumento da produtividade e a semelhança com os textos do Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico – aparecem na fala da professora: “Aí a gente chega e busca outra coisa e procura e monta e faz e traz pra mostrar; aí o outro se entusiasma também com aquilo ali e tenta fazer alguma coisa” .

Mais um aspecto que trata da mudança de metodologia e de postura é em relação à abordagem dos conteúdos e conceitos matemáticos: não foi só a quantidade de conteúdo no caderno que diminuiu. Os números são ensinados de outra maneira, a tabuada também, a Geometria e os gráficos estão contempladas nos jogos. Embora a discussão sobre conceitos tenha sido instigada no GF, ela não foi frutífera; voltava-se sempre a relatos sobre o uso de jogos e materiais para exemplificar o ensino de um determinado conteúdo. O foco do trabalho, como também das discussões no GF, foi a

implantação de novos recursos. Apresentar o uso de jogos no trabalho com a Matemática passou a ser mais importante do que os conhecimentos matemáticos.

Ironicamente, uma cultura de performance muitas vezes diminui a eficiência em vez de aumentá-la. Como pode atestar qualquer um que tenha se envolvido com a revisão externa de um programa, a geração de informação performativa e performances rituais, como entrevistas e apresentação de compromissos de desempenho escolar, desviam a energia do ensino e da pesquisa, os objetivos centrais de escolas e universidades (ANDERSON, 2010, p. 71).

A discussão que se coloca é por que o PNAIC privilegiou o saber-fazer e não a formação para atender o que é um dos fatores mais relevantes para os problemas de ensinar e de aprender: a falta de conhecimento específico da área da Matemática. Com uma formação continuada que contribuísse para as questões conceituais de Matemática, as alfabetizadoras não seriam capazes de qualificar a prática em Alfabetização Matemática?

Uma das respostas para essa questão é o que esta análise vem apontando, baseada na teoria de Stephen Ball sobre a Cultura da Performatividade: as políticas públicas visam reformar os professores, sua identidade docente. Nessa reforma, não há necessidade de proporcionar conhecimentos específicos, porque o objetivo não está na formação continuada do professor, mas nos processos de transformá-lo em outro tipo de profissional, reproduzidor de modelos, em substituir concepções, posturas e práticas que já não são mais válidas porque não atendem as demandas das quais essas políticas se ocupam.

Ao longo deste texto, evidenciamos que a formação do Pacto para a Alfabetização Matemática provocou mudanças no planejamento, nas referências, na organização do trabalho pedagógico, na metodologia, na avaliação, nas concepções e perspectivas das professoras e, principalmente, no *ser* professora.

Tanto a proposta do pacto como a cultura da performatividade estão subjetivadas nas alfabetizadoras; isso é identificado no discurso de todas e de cada uma. Concordamos com Ball (2013, p. 463) de que “o principal impacto dessas mudanças tem sido o de mudar o significado da educação, mudar o sentido do processo da educação, ou seja, o que significa ser educado, o que significa ser um professor”.

O PNAIC, como já descrito neste trabalho, é um programa que faz parte de políticas públicas e possui ações semelhantes às orientações das instituições financeiras internacionais, que consideram a reforma da educação como principal ferramenta para o crescimento econômico. Essa característica aproxima o programa dos estudos que Stephen Ball faz sobre políticas educacionais e reformas na educação em vários países. É a partir da perspectiva foucaultiana que Ball compreende os efeitos da política:

[...] the effect of policy is primarily discursive, it changes the possibilities we have for thinking 'otherwise'; thus it limits our responses to change, and leads us to misunderstand what policy is by misunderstanding what it does. Further, policy as discourse may have the effect of redistributing 'voice' so that it does not matter what some people say or think, and only certain voices can be heard as meaningful or authoritative (BALL, 1996, p. 23)<sup>7</sup>.

Ao longo desta análise, procuramos identificar os efeitos do discurso do Pacto na formação matemática das professoras, que “ecos” foram mais ouvidos, que “conhecimentos” foram privilegiados. Esses são elementos que permitiram encaminhar algumas possíveis considerações sobre o impacto do Pacto na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.

### **Considerações finais**

Foram apresentadas considerações sobre a compreensão dos impactos do Pacto na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade. Tais considerações foram organizadas a partir dos elementos que constituíram a pesquisa: os Cadernos de Alfabetização Matemática, principal referência na formação do Pacto, a análise do discurso das professoras alfabetizadoras participantes do grupo

---

<sup>7</sup> [...] o efeito da política é primariamente discursivo; ele muda as possibilidades que temos para pensar 'de outra maneira'; portanto, limita nossas respostas à mudança e nos leva a interpretar mal o que a política é ao interpretarmos mal o que ela faz. Além disso, a política como discurso pode ter o efeito de redistribuir 'voz', de forma que não importe o que algumas pessoas digam ou pensem, e apenas certas vozes podem ser ouvidas como significativas e autorizadas (Texto de livre tradução).

focal e a cultura da performatividade na constituição de subjetividades e de novos profissionais. Neste texto, demos maior evidência à perspectiva da formação matemática ofertada pelo PNAIC.

A cultura da performatividade, no sentido como foi tratada neste estudo, é constitutiva desse novo professor, produz um novo professor por meio de competências profissionais capazes de intensificar o próprio desempenho e também de seus alunos, especialmente no sentido do atendimento às avaliações externas. Nessa perspectiva, o trabalho docente cria, recria e fortalece a cultura da eficiência e da eficácia, tornando-se adequado ao cumprimento de metas e objetivos relacionados à melhoria dos índices. Esse é mais um ponto em que é possível relacionar as ações do Pacto com a cultura da performatividade, pois ambas estão direcionadas à elevação dos indicadores de qualidade da educação.

Embora pareça contraditório, ao mesmo tempo em que o Pacto confere a função de executor de tarefas potencializadoras da garantia dos Direitos de Aprendizagem ao alfabetizador, diminuindo seu trabalho intelectual, convoca-o para aumentar seu desempenho, para melhorar sua performance. Procuramos mostrar que a perspectiva de formação de professores do PNAIC visa reformar a maneira de ser Professor Alfabetizador de Matemática, instrumentalizando seu trabalho com novas metodologias, novos recursos e novos jeitos de ser professor, cumprindo assim um dos princípios citados na síntese do Caderno de Apresentação: a constituição da identidade profissional.

Ao longo deste texto, indicamos através dos cadernos e das falas das alfabetizadoras investigadas como a política de formação matemática do PNAIC estabeleceu regimes de verdade em relação ao que é ser Professor Alfabetizador de Matemática. Apontamos em vários aspectos, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, o discurso instituído pelo programa e as formas de subjetivação das professoras alfabetizadoras a esse discurso. Os aprendizados, como colocaram as professoras do grupo focal, estão relacionados ao modo de ser Professor Alfabetizador de Matemática e não foram apenas colocados em prática durante o ano de

formação; foram subjetivados, tornaram-se modelo adequado para a garantia dos direitos de aprendizagem. O trabalho dessas professoras agora é representativo desse modelo; é o que significa ser Professor Alfabetizador de Matemática.

Desse modo, consideramos que a política de formação matemática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa está relacionada com a cultura da performatividade por ter como principal impacto as mudanças substanciais no trabalho docente e no ser Professora Alfabetizadora de Matemática.

Os impactos de uma política de formação continuada não são passíveis de mensuração são de cunho qualitativo, fazendo parte do subjetivo. Portanto, sempre haverá, a partir de diferentes referenciais teóricos, possibilidade de outras interpretações. A compreensão sobre os impactos do PNAIC na formação matemática das professoras alfabetizadoras que participaram do grupo focal, apresentada neste trabalho, é uma dessas possibilidades de compreensão/interpretação.

## Referências

- ANDERSON, G. L. A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 57-76, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo à sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.
- BRASIL, Diário Oficial da União. **Portaria n. 867 de 4 de julho de 2012**. N. 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Organização do Trabalho Pedagógico/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

COSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez. 2015.

CUNHA, V. G. P. A organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas? **Currículo sem Fronteira**, v. 14, n. 3, p. 72-90, set./dez. 2014.

COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, M. V. (org.). **O Magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

DAGE/SEB/MEC. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de formação continuada de professores. Janeiro 2014.

DICIONÁRIO. **Dicionário do Aurélio On-line**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FERREIRA, Patrícia F. **Impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na Formação Matemática de Professores Alfabetizadores e sua relação com a Cultura da Performatividade**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

FERREIRA, Patrícia F.; FONSECA, Márcia S. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, out./dez. 2017.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.



FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, M. M. A. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, G. D. Alfabetização Matemática. In: SILVA, João Alberto (org.). **Alfabetização Matemática**. Curitiba: CRV, 2014.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## **Supervisão pedagógica do PNAIC: um relato de experiência**

*Sabrina Bagetti<sup>1</sup>*

Este relato de experiência compartilha vivências profissionais que ocorreram no terceiro ano de implementação do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2015. Cabe destacar que, desde o fim do ano de 2012, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país começaram a constituir as equipes de formação que atuariam nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Nesse contexto, o ano de 2013 foi marcado pela ênfase em cadernos formativos na área de Língua Portuguesa, e no ano de 2014, a ênfase da formação ocorreu na Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento.

Para o planejamento das ações de 2015, observou-se que tanto as formações de 2013 como as de 2014 tiveram como ponto comum a interdisciplinaridade. Por isso, em 2015, o Ministério da Educação (MEC) optou por considerar a temática interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação, caminhando assim na mesma direção dos anos anteriores e mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas que contemplam o processo de alfabetização (BRASIL, 2015) (CADERNO 1).

Na metade norte do estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi designada como responsável pelo pro-

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação aplicadas à educação – UAB/UFSM. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFSM. Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. E-mail: sabribagetti@gmail.com

grama; na ocasião, fui selecionada para compor a equipe de formação e exercer o cargo de supervisora pedagógica. Nossa equipe era composta por um coordenador-geral, quatro coordenadores adjuntos e sete supervisores pedagógicos, divididos em três polos formativos nos municípios de Santa Maria, Caxias do Sul e Santa Rosa.

O supervisor pedagógico era responsável por coordenar e dar suporte às atividades pedagógicas junto aos professores formadores, aos orientadores de estudo, aos professores alfabetizadores e à coordenação local envolvida no programa. E para tanto, todas as ações formativas apoiaram-se em quatro eixos de atuação, sendo eles: “formação continuada presencial; materiais didáticos, obras literárias e apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2015, p. 10).

Com base nos referidos eixos, atuamos ativamente para promover a implementação de ações estratégicas para potencializar o desenvolvimento de uma formação continuada qualificada e significativa, no que se refere ao ensino-aprendizagem de todos os envolvidos. Conforme Nóvoa (1992), a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Todavia, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992) Nesse sentido, o processo formativo “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente” (NÓVOA, 1992, p. 13). Com base nesses ensinamentos, nossas ações no PNAIC em 2015 estiveram centradas em duas frentes de trabalho, denominadas: movimento operacional da formação e fluência tecnológico-pedagógica, as quais abordaremos nos itens a seguir.

## Movimento operacional da formação: integração de saberes

A região do RS em que estive lotada para a supervisão pedagógica do PNAIC/2015 foi a do município de Santa Rosa. Esse polo contava com uma equipe composta por duas supervisoras pedagógicas, cinco professores formadores, 148 orientadores educacionais (OEs), divididos em nove turmas, e 99 coordenadores locais<sup>2</sup>. O processo de formação teve seu início no município de Santa Maria, sede da UFSM. A dinâmica estabelecida seguiu as normativas do PNAIC, na qual primeiramente capacitamos os professores formadores com base no conjunto de cadernos disponibilizados pelo MEC, organizados em dez unidades de ensino, que contemplaram a temática “Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade” (Figura 01).

**Figura 1:** Cadernos formativos PNAIC/2015



Fonte: Brasil (2015).

<sup>2</sup> Coordenadores locais: profissionais responsáveis por toda a logística da formação no município/estado, bem como o cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA pelo gerenciamento das senhas no Sispacto, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no município.

Conforme a Figura 1, é possível observar a diversidade e a amplitude de conteúdos que foram preparados para essa terceira etapa do programa. Todos os cadernos foram desenvolvidos com foco no estímulo à ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolar. Destacamos, em especial, o Caderno 10 denominado: *Integrando Saberes*, que se diferenciou por apresentar uma coletânea de relatos de experiências que permitem ampliar a discussão sobre os demais cadernos, ao mesmo tempo em que abordou novas experiências e diferentes realidades. Ademais, cinco princípios centrais orientam as concepções teórico-metodológicas dos dez cadernos, sendo eles: “currículo inclusivo; integração dos componentes curriculares; organização do trabalho pedagógico; temáticas fundantes em cada área de conhecimento; alfabetização e letramento das crianças” (BRASIL, 2015, p. 32).

Nesse viés conceitual, as discussões sobre a perspectiva do currículo inclusivo visaram à defesa dos Direitos de Aprendizagem de todas as crianças com reflexões sobre a necessidade da avaliação permanente dos estudantes para planejamento de ações no âmbito da escola e da sala de aula, para atendimento mais qualificado, incluindo-se as especificidades da alfabetização das crianças com necessidades específicas (BRASIL, 2015). E o pilar principal para promover e embasar essa discussão partiu dos pressupostos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Com base nas orientações previstas nos cadernos, planejamos e implementamos as ações de formação continuadas nos polos. Cada formação ocorreu por meio de cursos presenciais, articulando a interação entre dois grandes grupos: professores formadores (selecionados pelas IES) e OEs (selecionados pelos municípios parceiros). Cabe destacar que, para ser um OEs, é necessário ser professor efetivo da rede de ensino pública, bem como ser responsável por formar grupos de estudo em sua rede para promover a continuidade da formação.

Assim, no processo formativo dos polos, os professores formadores, sob nossa supervisão, realizaram a formação dos OEs, que, por sua vez, deveriam organizar, com base nos mesmos princípios formativos dos ca-

ernos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas de suas redes de ensino. Para dar conta dos conteúdos temáticos dos cadernos, os princípios da formação continuada de 2015, seguem, entre outras, as seguintes preposições:

[...] • **A prática da reflexividade**: pautada na ação prática/teoria/prática. • **A constituição da identidade profissional**: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo. • **A socialização**: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcendam o momento presencial. • **O engajamento**: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. • **A colaboração**: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação (BRASIL, 2015, p. 28, grifos nossos).

Nesse sentido, durante o processo de formação, manteve-se o foco na construção da autonomia do professor como protagonista, pressupondo articulação entre teoria e prática: a práxis. Segundo Martiniak (2015, p. 53), “a práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica”. Conforme a autora, ao considerar a formação continuada como atividade inerente ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à sua prática pedagógica por meio de situações reflexivas que promovam a construção do conhecimento como processo contínuo de formação profissional. Através desse movimento dinâmico a formação continuada torna-se “um instrumento de profissionalização e, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento” (MARTINIAK, 2015, p. 54).

Para Nóvoa (1992), práticas de formação continuada realizadas com foco individuais dos professores podem favorecer a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas acabam por promover isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber (re)produzido, advindo de sua prática profissional. Por outro lado, práticas de formação que tomam como referência “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Conforme Bionch (2018), ao relatar suas experiências como professora formadora do polo Santa Rosa, participar de um programa de formação continuada na amplitude do PNAIC constitui-se em uma tarefa que transcende a prática de ensinar efetivamente. Segundo a autora, primeiramente porque os sujeitos que estão envolvidos nesse processo (os professores) têm uma história de vida acompanhada de uma história profissional que precisa ser conhecida e considerada. Ainda com as contribuições da autora:

Ao ouvir o relato dos orientadores de estudo compartilhando as experiências, pude sentir o prazer que a aprendizagem pode nos proporcionar. Após a etapa presencial da formação, os orientadores retornaram para suas cidades e logo buscaram aperfeiçoar sua formação. Para isso, formaram grupos de estudos, interagiram comigo a distância, fazendo questionamentos e solicitando materiais complementares para que eu pudesse dar minha contribuição. Usaram da sua autonomia e recriaram situações que, no ponto de vista dos orientadores, poderiam ser mais bem exploradas. Mesmo permeados por incertezas e inseguranças, meu grupo foi crescendo na coletividade, o que para mim significou amadurecimento daqueles que perceberam que podemos superar nossas fragilidades (BIONCH, 2018, p. 120).

Ao encontro desses entendimentos, os estudos de Zuge e Lopes (2018) sobre as experiências formativas dos OEs no PNAIC apontam que nesse processo a formação docente precisa ser entendida de modo contínuo, que ocorre durante toda a experiência profissional, aliada ao ensino-aprendizagem. Visto que nenhum indivíduo nasce professor, ele vai se formando ao longo de sua vida (ZUGE; LOPES, 2018). Para as autoras, ao considerar o importante papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais se torna necessário refletir sobre a importância da formação docente.

[...] embora o desenvolvimento de propostas com o PNAIC nem sempre ocorra da forma planejada, acreditamos que o programa pode se configurar como um promotor de mudanças na formação docente, uma vez que possui em sua essência a tentativa de promover a ação ativa do professor, não o considerando apenas como mero executor, mas como constituinte de uma dinâmica de formação. Esse fator tende a influenciar positivamente no modo como o professor passará a organizar o ensino e, consequentemente, no desempenho escolar dos alunos (ZUGE; LOPES, 2018, p. 111).

Essas reflexões e entendimentos apresentadas até então mobilizaram as atividades formativas realizadas em Santa Rosa em meio à interação dos

professores formadores e do OEs. O passo seguinte seria o desafio de incidir tais reflexos com premissas de mobilização do conhecimento sobre um terceiro grupo, que é o foco central do programa: os professores alfabetizadores. O professor alfabetizador é tido pelo PNAIC como o ator principal desse movimento todo, pois cabe a ele a missão de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade. Ou seja, assegurar que elas consigam “interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 49).

Para que as formações com os alfabetizadores pudessem ocorrer em tempo hábil nos municípios, organizamos um calendário sugestivo, contemplando as temáticas de todos os cadernos. Os motivos para a elaboração desse calendário justificam-se, pois no ano de 2015 ocorreu um atraso no início das ações do programa por problemas internos do próprio MEC. Desse modo, tivemos somente o segundo semestre (setembro a dezembro) para contemplar a formação das 80 horas previstas pelo PNAIC, sendo: 60 horas de encontros presenciais, somadas a 20 horas de outras atividades. Seguem as datas sugeridas aos municípios para o trabalho de mobilização do conhecimento realizado pelos OEs com os alfabetizadores:

**Seminário Inicial de 12 horas:** a ser realizado a partir da segunda quinzena de setembro (retomada de conteúdo dos anos anteriores).

**1ª Etapa de Formação:** dois encontros de 8 horas cada a serem realizados no período de 08 a 20 de outubro.

**2ª Etapa de Formação:** dois encontros de 8 horas cada a serem realizados no período de 24 de outubro a 10 de novembro.

**3ª Etapa de Formação:** um encontro de 8 horas a ser realizado no período de 16 de novembro a 28 de novembro.

**Seminário Final:** de 8 horas a ser realizado até 12 de dezembro.

Entretanto somente elaborar um calendário não poderia ser garantia para a efetividade da formação. Foi preciso criar estratégias para monitorar



e assessorar esse trabalho, garantindo minimamente que ele chegasse lá na ponta: os alfabetizadores. Estratégias que levassem o (re)pensar sobre a prática dos alfabetizadores, “chegando o mais perto possível da reconfigurações da própria prática pedagógica, colocando no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade” (BRASIL, 2015, p. 55). Isso exigiu da supervisão pedagógica buscar formas alternativas de monitoramento e acompanhamento das formações em diferentes tempos e espaços. E para tanto o desenvolvimento e o aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica de nossa equipe mostraram-se essenciais (discutiremos esse assunto no tópico a seguir).

### **Fluência tecnológico-pedagógica: integração das tecnologias educacionais em rede**

Desde o início de nosso trabalho no PNAIC/2015, a Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) apresentou-se como basilar para desenvolver a atividade de supervisão pedagógica. Ela foi necessária tanto para integrar as tecnologias educacionais em rede junto aos professores de modo criativo e adequado como para avaliar e distinguir o contexto apropriado para tal integração (BAGETTI, 2019). Ações que implicaram, além de conhecer os recursos e as ferramentas digitais capazes de potencializar nossas ações, compreender suas aplicabilidades em diferentes situações, adaptando-as às necessidades de cada contexto trabalhado ao invés de somente utilizá-las (BAGETTI, 2019).

Conforme o *Committee on Information Technology Literacy* (KAFAI *et al.*, 1999), a fluência tecnológica representa a capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativamente e de forma adequada para produzir e gerar informação, mediada pelas tecnologias em vez de simplesmente compreender e utilizá-la. Ser fluente é pessoal no sentido de que “os indivíduos fluentes com tecnologias da informação avaliam, distinguem, aprendem e usam novas tecnologias conforme apropriado para suas atividades pessoais e profissionais” (KAFAI *et al.*, 1999, p. 07).

Assim, a fluência tecnológica é concebida como um processo de construção de saberes que ocorre ao longo da vida, no qual os indivíduos continuamente aplicam o que sabem, adaptam esse saber às mudanças e adquirem novos conhecimentos, passando por diferentes níveis de desenvolvimento e aprimoramento (KAFAI *et al.*, 1999). Trata-se de um processo diretamente relacionado à construção de um tripé de saberes que envolvem habilidades contemporâneas, relacionadas à compreensão e à construção de conceitos fundamentais para amplificação de capacidades intelectuais-aptidões (KAFAI *et al.*, 1999).

A importância desse tripé de saberes foi percebido na medida em que nos propomos a elaborar um material didático digital para entregar aos professores formadores e OEs no início da formação (pois o MEC não havia entregue todos os cadernos didáticos impressos em tempo). Construímos um CD com slides interativos, compilando as principais temáticas de cada um dos dez cadernos formativos. Esses cadernos estavam todos no formato digital na página do PNAIC/MEC para acesso, enquanto os impressos ainda não haviam sido liberados. Em mãos desse CD, o trabalho da supervisão pedagógica pôde ser iniciado, e todos tiveram acesso ao conteúdo de modo integral e dinâmico.

Além disso, como parte de nossas funções, deveríamos acompanhar, orientar e supervisionar os OEs em suas ações de mobilização do conhecimento, que implicavam replicar aos alfabetizadores tudo o que aprenderam com os professores formadores. Para tanto, adotamos o aplicativo Google Drive como ferramenta de apoio, principalmente porque nossas atividades foram todas desempenhadas a distância.

O Google Drive tem aplicativos próprios que permitem enviar arquivos ao servidor, navegar entre pastas, excluir dados, visualizá-los, compartilhar dados e abri-los para a edição de modo colaborativo. Isso permitiu que os OEs compartilhassem conosco seus planejamentos e que pudessem colaborar e aprovar as ideias propostas, levando em conta sempre o conteúdo e as informações conforme cada caderno didático trabalhado.

Também após cada formação, os OEs compartilhavam conosco seus relatórios, apontando pontos positivos e negativos, bem como os registros

físicos dos encontros materializados com fotos e vídeos. Também exploramos a possibilidade de digitalizar e compartilhar a lista de presença em cada formação para que pudéssemos monitorar a frequência dos alfabetizadores – critério para o pagamento de bolsas. Bem como criar um plano de recuperação de frequência para aquele alfabetizador que por uma forte justificativa não pôde participar de alguma etapa.

Por meio desse trabalho no Google Drive pudemos ter todos os registros das formações e automaticamente criamos um banco de dados que nos deu subsídios para a geração dos certificados no final da terceira etapa de edição do programa. Toda essa agilidade, que nos dispensou do envio de arquivos físicos pelo Correio, que demanda tempo e burocratiza o trabalho, está atrelada ao aprimoramento de nossa FTP, que, conforme Lalonde (2019), está relacionada à nossa capacidade de utilizar com agilidade e confiança uma tecnologia e transitar de uma para outra explorando seu potencial.

Isso significa desenvolver e/ou aprimorar habilidades necessárias para instalar e configurar ferramentas digitais e talvez até entender quando usar essas ferramentas para obter um resultado específico. Ser digitalmente fluente implica a capacidade de “comparar, contrastar, analisar e contextualizar diferentes tecnologias, bem como a capacidade de entender como essas tecnologias podem potencializar sua própria prática” (LALONDE, 2019, p. 02).

Nesse viés, os estudos de Schneider (2017) definem que fluência tecnológica na educação implica saber utilizar, compreender, criar e compartilhar criações mediadas pelas tecnologias digitais. Desse modo, ao longo de nosso trabalho de supervisão pedagógica do PNAIC, evidenciamos que tais habilidades foram desenvolvidas e/ou aprimoradas por todos os que participaram das atividades colaborativas realizadas no Google Drive, sendo eles: professores, orientadores e alfabetizadores. E todo esse trabalho que exigiu FTP de nossa equipe não ocorreu no improviso, mas sim foi resultado de formação.

Ademais, esse movimento de integração das tecnologias educacionais em rede pelo Google Drive convergiu com o eixo de atuação número dois do PNAIC (citado anteriormente), compreendido como: “materiais

didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais” (BRASIL, 2015b, p. 11). Convergiu com as orientações e os objetivos dos cadernos formativos quatro e oito. O Caderno quatro tinha como uma de suas propostas pensar o processo de alfabetização, possibilitando aos professores explorarem atividades de alfabetização que envolvessem novas tecnologias digitais com o uso de computadores e internet (BRASIL, 2015b, p. 08).

Conforme Frade e Glória (2015), ao mesmo tempo em que ocorre o processo de alfabetização, os alunos incorporam o uso de imagens associadas a sons e textos. E isso vem sendo construído por eles, independentemente de um trabalho escolar; trata-se de práticas de interpretação de diferentes signos, necessárias para se movimentar no mundo contemporâneo através de diversos meios. Conforme as autoras, nesse processo

o uso dos meios, que podem ser definidos como todos os meios eletrônicos ou digitais e de impressão usados para produzir e transmitir mensagens a distância, não se justifica apenas para promover mais uma inovação divertida para os alunos, mas porque acreditamos que esses modos de comunicação, com suas linguagens próprias, constituem o modo de vida da sociedade e os próprios sujeitos. Por isso, considerar essas novas configurações da comunicação na escola envolve, entre outras estratégias, trabalhar em várias disciplinas a recepção de textos multimidiáticos, de forma crítica, produzir ou encenar vários programas de rádio e TV, além da utilização da comunicação pela internet (FRADE; GLÓRIA, 2015, p. 69).

Desse modo, a integração das tecnologias educacionais em rede não pode ser descolada do conjunto de meios que, quer a escola discuta ou não, constituem as formas de pensar e de se expressar através das linguagens contemporâneas (FRADE; GLÓRIA, 2015). As tecnologias em rede já estão incorporadas ao cotidiano dos alunos de modo geral, “fora da escola e começam a ser levadas em consideração na medida em que os professores dialogam com as crianças sobre o que veem, leem e escutam, adotando as mídias como objeto de estudo em várias áreas do conhecimento” (FRADE; GLÓRIA, 2015, p. 72).

Do mesmo modo, o Caderno oito ofereceu aos professores possibilidades de trabalhar conteúdos ligados às Ciências da Natureza, estabelecendo relações com a Tecnologia e Sociedade (BRASIL, 2015c). Parte das dis-

cussões dele enfatizaram que é fundamental manter a referência ao uso de atividades contextualizadas à realidade dos alunos, ao uso de recursos tecnológicos, bem como à discussão sobre diferentes linguagens que trazem elementos do mundo das ciências para a sala de aula (BRASIL, 2015c). Assim, entre os objetivos desse caderno destacam-se entre outros: compreender as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade de modo a explicar, argumentar e se posicionar a respeito do mundo que o cerca e experimentar as potencialidades das tecnologias na Alfabetização Científica (BRASIL, 2015c, p. 06). Consequentemente, ciência e tecnologia passam a ser vistas como

[...] condições necessárias para o desenvolvimento, assim como para a participação de um país no mundo atual, e quando desenvolvemos o processo de Alfabetização Científica com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estamos formando pessoas que podem utilizar a Ciência e a tecnologia em benefício próprio, da sociedade e do ambiente (BRASIL, 2015c, p. 15).

Conclusivamente, o desenvolvimento e/ou aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica em todas as instâncias tornam-se essenciais para a integração das tecnologias em rede desse processo formativo. Para os supervisores, ela potencializou a realização de um trabalho pedagógico efetivo e responsivo. Para os professores formadores, OEs e alfabetizadores, ela significou a construção de um novo conhecimento, que os desafiou lidar com suas habilidades contemporâneas, capacidades intelectuais e conhecimentos fundamentais para integrar as tecnologias educacionais em rede de modo adequado para gerar o ensino-aprendizagem conforme previsto nas ações formativas do PNAIC.

### **Reflexões conclusivas**

Realizar a atividade de supervisão pedagógica do PNAIC/2015 significou, acima de tudo, uma realização pessoal e profissional, dada a possibilidade de contribuir com meus conhecimentos pedagógicos frente às políticas públicas que fomentam a formação continuada como estratégia para melhorar os índices na educação. Durante as ações formativas foi possível

perceber que o programa abrangeu um compromisso formal assumido pelos governos do Distrito Federal, dos estados e dos municípios em busca de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade no final do terceiro ano do Ensino Fundamental (ANTUNES, 2018).

Tal compromisso contemplou um conjunto integrado (programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas) que visou contribuir para a alfabetização e o letramento e teve como principal elemento norteador a formação continuada de professores (BRASIL, 2014). No decorrer das ações por nós supervisionadas, percebemos que o PNAIC propiciou aos participantes novas experiências, novas práticas e novos olhares para a sala de aula. Embora se compreenda que a responsabilidade por aprimorar a prática pedagógica de modo efetivo em sala de aula seja do professor (ANTUNES, 2018). Isso porque o PNAIC pode ser entendido como estratégia de “desenvolvimento profissional do professor, de aprimoramento da qualidade do ensino e, também, como uma alternativa para promover mudanças significativas pautadas em experiências compartilhadas entre os professores” (ANTUNES, 2018, p. 225).

Conforme Perez (1999), a figura do professor é considerada por diversos autores como central para que as transformações necessárias na sociedade e na escola ocorram. Nessa perspectiva, salienta-se o importante papel que o professor desempenha no processo de ensino. Sendo assim, é preciso que os professores busquem alternativas para melhorar sua prática pedagógica, entre elas ações de formação continuada (SALLES; ROOS, 2018). Uma vez que ficou evidente que, nos espaços de formação do PNAIC, os professores também discutiram sobre as dificuldades que enfrentam em sala de aula em busca de resolver e/ou minimizar esses problemas trocando experiências (SALLES; ROOS, 2018).

Ressalta-se que os espaços de formação continuada são uma oportunidade para que os professores possam refletir sobre as ações pedagógicas que vivenciam diariamente em suas salas de aula, com o propósito de (re)ver suas práticas docentes de modo a melhorar a qualidade do ensino (SALLES; ROOS, 2018, p. 207). No entanto, isso implica ações contínuas para

que os professores possam sempre compreender as situações educacionais que fazem parte para buscar transformá-las. Dessa forma, o PNAIC não pode ser percebido como um movimento que ocorre fora da escola e precisa ser integrado a ela. Mas sim precisa ser percebido como um contexto inerente à escola, e todos os envolvidos no processo de alfabetização necessitam adaptar-se e aprender a conviver com ele, explorando seu potencial nas práticas escolares diárias de alfabetização (BRASIL, 2015).

Conclusivamente, a mudança resulta da consciência que opera na realidade concreta e ela só ocorre, de fato, se mudarmos também a prática. Esse movimento é, na perspectiva freiriana, a convergência da consciência ingênua para a consciência crítica (BAGETTI, 2019). “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Esses entendimentos sumarizam a compreensão acerca da complexidade nas relações entre os saberes necessários para a prática educativa, que necessitam muito estar presentes em todo o processo de alfabetização quando se busca uma melhora na qualidade do ensino.

## Referências

ANTUNES, H. S. *et al.* **Formação de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC**. Editora e Gráfica. Curso Caxias, Santa Maria, 2018.

BAGETTI, S. **Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA)**: cultura participativa nas práticas escolares. Tese de Doutorado. UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, 2019.

BIONCH, D. F. Expectativas e vivências em um trabalho de formação compartilhada. In: **Formação de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC**. Editora e Gráfica. Curso Caxias, Santa Maria, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadernos formativos Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2. ed. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadernos formativos Pacto Nacional pela Al-**

**fabetização na Idade Certa**. 3. ed. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL b, Ministério da Educação. **Cadernos formativos Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 3. ed., Caderno 04. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL c, Ministério da Educação. **Cadernos formativos Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 3. ed., Caderno 08. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: out. 2020.

FRADE, I. C. A.; GLÓRIA, J. S. Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização. In: **Cadernos formativos 04 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 3. ed. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 90.

MARTINIAK, V. L. **Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREZ, G. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação Matemática: concepção e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. cap. 15, p. 263-282.

SALLES, E. B.; ROOS, L. T. Formação continuada de professores no PNAIC. In: **Formação de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC**. Editora e Gráfica. Curso Caxias, Santa Maria, 2018.

ZUGE, V.; LOPES, A. R. L. V. In: **Formação de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC**. Editora e Gráfica. Curso Caxias, Santa Maria, 2018.



A obra *Gestão, Currículo e Trabalho Docente: alguns efeitos do PNAIC* reúne textos de pesquisadores e pesquisadoras de variados contextos e percursos formativos que, de modo colaborativo e articulado, expressam suas compreensões a fim de construir um debate aberto sobre uma parcela específica de políticas públicas educacionais, para, por diferentes vias, analisar seus desdobramentos. Por meio desta obra, o/a leitor(a) tem em mãos importantes reflexões a respeito de questões referentes a gestão, currículo e trabalho docente.